éducation

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 1

L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE : SOURCE DE PRÉJUGÉS ET FACTEUR DE CHANGEMENT

85-4092/

[redacted]

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 1

L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE : SOURCE DE PRÉJUGÉS ET FACTEUR DE CHANGEMENT

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

document 1

Réflexion sur l'expérience personnelle à la fois source de préjugés et facteur de changement

par

Denis Pelletier

Cette analyse a été réalisée sous la direction de: Yves Côté

Denis Pelletier a été engagé comme contractuel à la Commission des droits de la personne du Québec durant l'année 1978.

RÉVISION DU TEXTE:
Nicole Pothier, agente de formation à la Direction de l'éducation

DACTYLOGRAPHIE:
Marie Paul Drapeau
Monique Soulard

PRÉSENTATION ET MISE EN PAGE:
Jocelyne Girard
Monique Soulard

Toute reproduction, en tout ou en partie, est permise sous la réserve du consentement préalable de l'auteur.

DÉPÔT LÉGAL: Troisième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-11077-3

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Le moi et l'autorité 9

Le langage et la pensée 11
Les concepts formels et spontanés 16
L'opposition entre l'originalité et la conformité 18

DEUXIÈME PARTIE

Le préjugé et le comportement discriminatoire 25

L'expérience de la solitude 27
L'expérience de l'infinité 28
L'expérience de l'empathie 29
La discrimination se révèle finalement le refus de s'identifier à une partie importante de ce qui est humain 30

TROISIÈME PARTIE

Le changement personnel (ou comment tout concept est self-concept) 33

Le maintien du préjugé: deux facteurs importants 37
L'expérience personnelle comme fondement de toute démarche d'apprentissage 41

LIMINAIRE

La Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne du Québec a produit une série de documents de travail, dont le présent texte fait partie.

Cette série comprend des documents variés: nous y trouvons des textes d'analyse, des exposés, des exercices favorisant le développement d'attitudes positives et de pratiques conformes à l'esprit et à la lettre de la Charte québécoise des droits et libertés.

La Direction de l'éducation a également mis sur pied des rencontres de formation et de sensibilisation aux droits de la personne dans plusieurs secteurs d'activités notamment:

- en milieu de travail
- en milieu scolaire
- en milieu judiciaire
- auprès des minorités ethno-raciales
- auprès des Autochtones

D'une façon générale, tous les documents visent, d'une manière ou d'une autre, une meilleure connaissance de la Charte des droits et libertés du Québec et de ses implications dans notre vie concrète et quotidienne.

AVANT-PROPOS

Cet essai produit par Denis Pelletier est inédit parmi l'ensemble des documents de cette collection. Il nous présente une réflexion, à partir de la notion d'expérience personnelle, sur la formation des préjugés mais aussi de leurs transformations. Ce texte s'intitule:

> L'expérience personnelle:
> source de préjugés et facteur
> de changement

Il s'agit bien des deux facettes de la notion d'expérience personnelle qui, d'une part sert à bâtir les préjugés à travers l'exercice de l'autorité, de l'éducation, de la conformité et d'autre part, à défaire les aspects rigides et dogmatiques de cette structuration pour faire place à la souplesse et l'adaptation.

Son essai se divise en trois(3) parties:

- le moi et l'autorité ou la tension entre la conformité et l'originalité
- Le préjugé et le comportement discriminatoire
- Le changement personnel

Cette réflexion s'inspire de la psychologie de la "troisième force" ou psychologie humaniste qui origine des États-Unis et qui nous propose une démarche éducative centrée sur l'individu et sur son expérience personnelle.

À l'exception des autres documents produits par la Direction de l'éducation, cet essai ne concrétise pas directement ses "liens" avec la Charte. Il part de plus loin et dessine un cadre, une conception de l'individu, qui va nous conduire à mieux choisir la stratégie éducative à mettre en oeuvre pour développer le projet social et individuel proposé par la Charte des droits et libertés de la personne et les transformations qu'elle nous amène à envisager.

Cet essai est intéressant à comparer avec celui produit par Aimée Leduc qui présente une approche behavioriste des mêmes notions ou de notions connexes.

Nicole Pothier

PREMIÈRE PARTIE

LE MOI ET L'AUTORITÉ

Nous pouvons comparer la structure sociale à un immense jeu de classifications et de sériations. Les biens matériels et les services sont mis en rang sur une échelle monétaire. L'extraction d'une dent vaut trente-six diapositives en couleur et le dixième d'une bicyclette. L'hétérogénéité des objets choisis montre bien le caractère arbitraire d'une telle procédure. Rien d'étonnant à ce que l'ajustement des salaires présente des difficultés quasi insolubles. Une forme plus subtile de catégorisation consiste à stéréotyper les gens, les races, les professions. Division du travail, cloisonnement des disciplines scientifiques, ségrégation par niveau de scolarité, code vestimentaire, postural, comportemental selon l'âge et le sexe.

Et parce que nous naissons dans un tel univers, enfants, nous croyons cet univers immuable. Pourtant qu'il s'agisse du travail, de la sexualité, de la religion, de la politique, nous reconnaissons comme adultes notre difficulté à nous appuyer sur les modèles anciens.

Je veux examiner les rapports entre la culture et l'expérience personnelle. Ces rapports doivent ressembler, c'est du moins l'idée que je m'en fais à l'avance, aux relations entre l'intelligence et

la créativité. Et tout cela pourrait à titre exploratoire conduire à une MEILLEURE COMPRÉHENSION DU DOGMATISME ET DU COMPORTEMENT DISCRIMINATOIRE.

Le langage et la pensée

Depuis Humboldt, Malinowski, Sapir jusqu'à Cassirer, l'ethno-linguistique affirme que la langue détermine la vision du monde. Nous ne pensons pas. Nous sommes pensés par le langage. Penser, c'est toujours penser dans une certaine langue. Étant en présence d'une classe définie d'objets, nous la voyons d'une manière ou d'une autre en fonction du système de classification que nous fournit la langue dans laquelle nous pensons. Les différences linguistiques équivalent à des différences dans la catégorisation du réel.

Il serait excessif de supposer que la langue nous empêche de voir et plus juste sans doute d'avancer avec Hoijer(*) que:

> "L'essentiel en cette affaire n'est donc pas que les modèles linguistiques limitent inévitablement les perceptions sensorielles et la pensée mais tout simplement que, au même titre que les autres modèles culturels, ils orientent la perception et la pensée vers certaines voies habituelles. L'esquimau qui fait une distinction linguistique entre plusieurs surfaces de neige... réagit à un ensemble complexe de modèles culturels exigeant qu'il fasse ces distinctions, si fondamentales à son bien-être physique et à

(*) H. Hoijer, The Relation of Language to Culture in: Anthropology Today, Chicago, 1953.

> celui de la collectivité. C'est comme si la culture dans son ensemble choisissait dans le paysage certains traits plus importants que d'autres et donnait ainsi au paysage une organisation... Une langue donc, comme un système culturel, reflète plus ou moins fidèlement la manière particulière dont le groupe qui la parle structure la réalité."

Ce qui importe pour notre propos c'est de constater que l'individu arrive dans un monde où sa propre pensée s'articule sur une codification toute faite, sur des mots plus lointains que toute mémoire. Il nous arrive d'utiliser des mots dont le sens profond nous échappe. Et c'est parfois sous le choc d'une expérience forte que nous retrouvons la véritable portée d'un signe linguistique. Cela signifie incontestablement que le vécu séculaire d'une civilisation s'enfouit dans l'archéologie du langage.

La pré-existence du langage sur la pensée veut dire ceci: avant toute expérience d'une situation donnée, d'un événement donné, d'un ensemble d'objets donné, certaines propriétés du phénomène s'imposent à la connaissance de par la possession d'un vocabulaire, vocabulaire qui rend évidents certains aspects de l'environnement en même temps qu'il rend secrètes les autres dimensions pour lesquelles n'existent pas de vocable.

Examinons d'une façon plus concrète la manière dont un enfant parvient à se représenter son univers. Il vit au milieu d'un spectacle indifférencié. Certains éléments nécessaires à sa survie en viennent à se détacher. Les comportements réflexes vont privilégier certaines formes s'associant à la satisfaction des besoins. Certains événements se produisent en chaîne. Des cris entraînent l'apparition d'une configuration mouvante que nous savons être des yeux, un nez, une bouche. La mère devient ainsi un ensemble de sensations et de perceptions qui constitue la première régularité, la première mise en ordre de stimuli multiples et anarchiques.

Le réel se découpe donc de plus en plus en séries d'associations, associations corrélatives des mouvements de mieux en mieux coordonnés de l'enfant. Les principes selon lesquels l'information se fragmente et se recompose dans une mosaïque nouvelle permettent la maîtrise de l'espace et la reconnaissance de l'objet permanent. En ce sens, il est vrai d'affirmer que la pensée précède le langage, entendant par pensée ce processus par lequel les données de l'existence sont mises en associations sur la base de leur contiguïté et de leur coïncidence. Puis un jour, l'aptitude universelle à apprendre une langue s'actualise dans un contexte ethnique particulier. Dès lors, l'environnement peut être différencié en autant d'unités qu'il y a de noms pour les désigner. Le pouvoir d'associations dont dispose la pensée enfantine devient ainsi dirigé, canalisé par les catégories collectivement

sanctionnées. L'enfant apprend le mot fleur sans savoir vraiment ce qu'est une fleur. Ce mot n'a pas le statut de classe. Il deviendra un véritable concept lorsque des objets différents seront qualifiés de la même façon à cause des propriétés communes qui les rendent équivalents par abstraction. Autrement dit, les mots sont des cases vides que l'enfant va remplir au fur et à mesure de ses contacts avec les choses. Et c'est en ce sens que le langage précède la pensée et impose à cette dernière ses lois d'associations. Pourquoi un caniche est-il un chien au même titre qu'un saint-bernard et pourquoi ne serait-il pas un chat? Si notre langage avait catégorisé les animaux selon le volume ou l'habitation, les désignations génériques dissocieraient des bêtes qui sont pour le moment dans une même famille.

Nous n'avons pas dans notre langue un vocable pour désigner la forme de parenté qui existerait entre deux personnes nées le même jour parce que cela correspond trop peu à la signification biologique que notre société donne à la notion de parenté. Par ailleurs le nom de cousin rend évident pour nous une relation ignorée par certaines cultures.

Le mot annonce ainsi l'existence d'un découpage à faire dans le réel. L'enfant n'aura pas trop de toute sa vie scolaire pour remplir les cases vides. Qu'est-ce qu'un lac, un volcan, une ville? Qu'est-ce qu'une semaine, un mois, une

année? etc. La grammaire, l'arithmétique, l'algèbre sont des classifications non pas d'objets, mais d'actions et de relations. C'est cependant toujours l'objectif de découper le réel selon la vision des générations précédentes. Les parents et les professeurs évaluent les acquisitions scolaires en fonction du code existant. C'est vrai. C'est faux. Succès, échec. L'erreur entraîne des mauvaises notes, la conformité est récompensée.

C'est de la nature même du langage que d'obliger à la conformité puisqu'il joue un rôle de communication, la communication étant par ailleurs impossible sans convention. L'énergie mentale est donc mobilisée depuis la prime enfance pour comprendre les modes de codification et de déchiffrement des informations transmises et reçues dans un système linguistique. L'impératif de s'en tenir aux règles du jeu langagier est à ce point tyrannique que la plupart des tests d'intelligence aboutissent finalement à une mesure de conformité intellectuelle.

Wallach(*) remarque à ce propos que les tests d'habileté intellectuelle sont construits sur une partition du vrai et du faux se reportant à un ensemble donné de prémisses que le sujet doit avoir en sa possession pour opérer efficacement. La mesure tente par conséquent d'évaluer jusqu'à quel point l'enfant peut manier certaines données, jusqu'à quel point son comportement verbal va refléter, par exemple, l'utilisation correcte des mots propres à sa culture ou jusqu'à quel point il saura comprendre

---

(*) M.A. Wallach, Creativity and the Expression of Possibilities in: J. Kagan, Creativity and Learning, Beacon Press, Boston, 1967.

que la solution d'un problème est à trouver en référence aux données qui sont proposées. Il en est ainsi du reste des examens scolaires où l'élève doit démontrer non seulement sa capacité à faire des inférences correctes mais aussi celle d'une maîtrise approfondie des postulats de l'un ou l'autre secteur du savoir.

En résumé, les institutions humaines que sont la langue et l'instruction apparaissent dans ce contexte comme des inventions sociales qui placent l'enfant sur la voie du sens commun.

Les concepts formels et spontanés

À la suite de Vigotski,(*) nous allons distinguer deux types d'acquisitions: les concepts formels (scientifiques) et les concepts spontanés.

Le concept formel, c'est celui que transmettent les parents et l'école. Il se présente souvent sous la forme d'une définition où l'on désigne les critères essentiels à la constitution d'une classe d'objets ou d'événements. Par exemple, qu'est-ce qu'un immigrant? C'est une personne étrangère qui vient dans un pays pour l'habiter. Cet apprentissage formel permet une grande économie de temps car laissé à lui-même l'enfant pourrait croire pendant des années que l'immigrant c'est celui qui parle une autre langue, celui qui s'habille différemment, c'est quelqu'un qui est pauvre alors que le touriste est un homme riche... L'enseignement présente

(*) L.S. Vigotsky, Thought and Language, M.I.T. Press, Massachusetts, 1934, 1962.

cet autre avantage de situer un concept dans un ensemble plus large. La notion d'immigrant suppose celle d'étranger, de frontières, de pays et d'intention (pour l'habiter). Le programme de l'institution scolaire organise le savoir en un système d'emboitements où des catégories particulières sont regroupées sous des principes plus généraux et plus abstraits. De ce point de vue, l'une des tâches de l'éducateur consiste à présenter des concepts en rapport avec les acquisitions antérieures.

Le concept spontané, par contre, est celui qui s'acquiert non par définition mais par observation. L'enfant tend à répondre de la même façon à des stimuli qui lui paraissent semblables. Sa façon d'associer ses expériences s'avère égocentrique et subjective. Aussi ses représentations sont considérées par l'adulte comme mythiques, primitives et irréalistes. Chaque étape de son développement intellectuel va se caractériser par un ensemble typique d'opérations au moyen duquel il est possible d'organiser les événements. Il les organise d'abord par l'action, puis par l'image et enfin par le symbole. Il s'agit d'une longue genèse où la pensée, par une série de décentralisations, se détache des données strictement perceptives et ordonne les faits selon des appartenances et des correspondances davantage fonctionnelles et intégratives.

Nous pouvons supposer à l'instar de Vigotski que le développement intellectuel résulte de cette dialectique entre les concepts spontanés et les concepts formels. Il y a dialectique, en effet, puisque les concepts spontanés - à l'origine diffus et incoordonnés - profitent du schématisme de l'enseignement pour parvenir enfin à une meilleure structuration. Les concepts formels manquent par ailleurs du contenu riche du vécu et doivent pour maintenir leur véritable signification se ravitailler aux sources de l'expérience personnelle.

L'opposition entre l'originalité et la conformité

C'est ici que s'engage un combat étrange entre le moi et l'autorité, ou encore entre l'originalité et la conformité. Nous avons vu en effet comment, en dehors même de l'intervention magistrale de la pédagogie, l'usage d'une langue oriente la perception, l'acquisition du vocabulaire imposant à la connaissance un découpage du réel qui, sans les mots, n'aurait pas la même évidence. La pensée est donc ainsi engagée sur la voie de la conformité. Ajoutons à cela le fait que l'intelligence est genèse. Et parce que justement elle se fait avec les années, ses premières productions originales, ses premières créations en dehors des normes sont entachées d'erreurs flagrantes que l'adulte s'empresse de corriger. Ceci est tellement vrai que les psychologues de la génétique ne résistent pas à la tentation de décrire l'enfant de

quatre ans comme ne faisant pas ce que fait l'enfant de sept ans, et ce dernier comme incapable de résoudre par la symbolique les problèmes que réussit l'adolescent de quatorze ans. La préoccupation quasi obsessive de faire passer l'enfant d'une étape à l'autre, d'accélérer son développement témoigne de cette même tendance à rejeter la production enfantine. Même si Bruner parvenait à faire devancer de quelques mois la notion de conservation observée par Piaget, quel est donc l'avantage réel si en fin de compte tout le monde termine la course du développement?

Le combat engagé est celui du moi et de l'autorité. Si j'ai mis en évidence l'inégalité du combat, c'est afin de mieux faire ressortir la nécessité pour l'individu d'avoir un moi fort capable de s'affirmer.

En réalité, certaines pratiques éducatives empêchent le sujet d'utiliser son expérience personnelle ou autrement dit, les informations de source interne. Des chercheurs ont pu observer, entre autres, que les enfants porteurs de préjugés raciaux et religieux ne se différencient pas des autres enfants sur le plan du Q.I. mais manifestent un net décalage sur les épreuves de raisonnement inductif. LE MILIEU DOGMATIQUE ET AUTORITAIRE N'ACCEPTE PAS QUE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE PUISSE S'OPPOSER À LA TRADITION. L'attitude des parents rigides consiste à présenter les faits selon une discrimination nette de ce qui est bon et mauvais, de ce qu'est une

femme et un homme, de ce qu'est un noir et un blanc, un urbain et un rural et ainsi de suite. En somme il s'agit de camoufler les contradictions. Or pour développer ses capacités de synthèse, pour accéder à une pensée relationnelle, l'enfant doit être mis en présence de contradictions, en présence de termes conflictuels qu'il faut intégrer dans une interprétation plus souple et générale. Au fond, le véritable achèvement de la pensée se révèle au pouvoir que possède une personne de mettre ensemble des phénomènes en apparence fort différents. Si le maître ou si encore la machine à enseigner ne laisse même pas soupçonner à l'élève qu'il existe d'autres façons de voir, ce maître ou cette machine programmée lui communique du même coup que les informations de source interne sont inutilisables et sans valeur.

Nous savons par contre que les enfants élevés dans des milieux permissifs éprouvent en général moins d'anxiété, s'apprécient favorablement, manifestent de la curiosité et préfèrent la nouveauté. Or les études faites sur la créativité décrivent la personne originale dans des termes semblables. La création n'est pas généralement associée à des symptômes névrotiques. Elle coïncide plutôt avec un bien-être psychologique. Les gens créateurs libèrent d'autant mieux leurs pulsions jusqu'aux frontières des conduites déviantes qu'ils savent mieux les maîtriser et ne pas être dépassés par elles. (*)

(*) F. Barron, Creativity and Psychological Health, Princeton, N.J., D. Van Nostrand, 1963.

Il y a donc au niveau de la personnalité des conditions qui favorisent l'expression des concepts spontanés et de la pensée divergente. L'objectif de l'éducation devrait être carrément de valoriser les informations de source interne, de placer l'enfant devant des faits contradictoires, de piquer sa curiosité, de le faire jouer avec les choses, les mots, les idées, de l'éduquer à poser des questions pertinentes de façon à maintenir son système conceptuel ouvert car nous sommes en train de comprendre que l'apprentissage scolaire dans sa forme autoritaire et répétitive empêche pour ainsi dire d'apprendre. Le paradoxe vient du fait qu'en apprenant à résoudre une série de problèmes avec une méthode toujours identique et efficace au début, l'élève persiste à l'employer sans s'apercevoir qu'elle ne conduit à rien, ou tout au moins qu'elle ne permet d'atteindre la solution qu'au prix de détours inutiles. Les expérimentations relatives à la résolution de problèmes ont mis en évidence le phénomène de rigidité ou de persévération. L'individu tend à privilégier une approche et à maintenir son orientation même si elle n'aboutit pas. Celui qui fait preuve de flexibilité dispose d'une multiplicité de perspectives vis-à-vis d'une question donnée et peut se libérer des éléments prégnants et fallacieux. Or il appert encore une fois que LE RÉPONDANT SOUPLE SE CARACTÉRISE PAR DES TRAITS D'INITIATIVE D'UNE PART ET DE SENSIBILITÉ À SA VIE INTÉRIEURE D'AUTRE PART.

Il devient de plus en plus évident que les habiletés intellectuelles ne sont pas seules en jeu dans la réussite des tâches cognitives. Bien que la stratégie pédagogique consiste encore à transmettre des connaissances en perfectionnant ses didactiques, elle multiplierait son efficacité si elle se centrait en outre sur les moyens qui rendent possible le plein achèvement de la pensée conceptuelle.

> "Le rôle du professeur n'est pas d'informer l'enfant que des réponses sont bonnes et d'autres mauvaises, mais d'aménager l'environnement de manière à ce que l'enfant puisse découvrir les choses par lui-même. Nous croyons, déclarent Hunt, Harvey et Schroeder, qu'une véritable éducation se révèle non pas à la quantité de connaissances acquises mais plutôt à la manière de les utiliser." (*)

J'ajouterai que la valeur de l'éducation NE TIENT PAS À LA QUANTITÉ des données fournies à l'enfant mais plutôt AU DEGRÉ DE COMPLEXITÉ auquel parvient l'élève dans le traitement des informations.

Comprendre ce qui est découvert et découvrir ce qui n'est pas compris constituent, semble-t-il, deux manières indépendantes de fonctionner.

(*) Harvey, Hunt, Schroder, Conceptual Systems and Personality Organization, Wiley and Sons, N.Y., 1961, p. 341.

"Lorsque l'on examine attentivement la recherche concernant l'interaction entre différentes sortes d'aptitudes et différentes méthodes d'enseignement, une image intéressante émerge. En effet, si le savoir s'obtient par autorité, la mesure d'âge mental ou d'intelligence prédit mieux la réussite que les mesures d'originalité, de fluidité, etc... Si le savoir s'obtient d'une manière créative, par exemple, sous la forme de la découverte ou de l'expérimentation, alors les mesures d'originalité, de fluidité et d'autres du même genre prédisent mieux que les scores obtenus sur des tests d'intelligence." (*)

LE CONFLIT ENTRE LE MOI ET L'AUTORITÉ, LES TIRAILLEMENTS ENTRE LES INFORMATIONS DE SOURCES INTERNE ET EXTERNE, LA DIALECTIQUE ENTRE LES CONCEPTS SPONTANÉS ET LES CONCEPTS FORMELS, L'IMPORTANCE RESPECTIVE EN ÉDUCATION DES PROCESSUS ET DES CONTENUS POURRAIENT À MON AVIS CONSTITUER UN CONTEXTE VALABLE À L'ÉTUDE DU PRÉJUGÉ ET DU COMPORTEMENT DISCRIMINATOIRE.

(*) E.P. Torrance, Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth, in Kagan, Creativity and Learning, Beacon Press, 1967.

DEUXIÈME PARTIE

LE PRÉJUGÉ ET LE COMPORTEMENT DISCRIMINATOIRE

Qui n'a pas été, à un moment donné de sa vie, objet de préjugé parce qu'il était trop petit ou trop grand, trop maigre ou trop gros, trop pauvre ou trop riche, trop jeune ou trop vieux. LE PRÉJUGÉ EST ASSOCIÉ ICI À L'EXIGENCE D'ÊTRE DANS LA NORME car la personne concernée ne souffre pas comme tel d'être ce qu'elle est mais plutôt de la position sociale où la place son état. Si, par ailleurs, elle est si sensible à la position sociale qu'elle occupe, sensible au point de vouloir modifier son état pourtant satisfaisant en lui-même afin de gagner l'estime et l'approbation des autres, c'est qu'elle refuse l'expérience de la solitude et du rejet.

Il me semble que cela doit avoir de l'importance pour notre projet. Si le préjugé ne peut être évité, peut-on favoriser une expérience positive de la solitude? Je parle ici du préjugé qui atteint l'individu dans la représentation et l'évaluation qu'il se fait de lui-même et non pas du préjugé qui l'atteint physiquement et socialement par des mesures coercitives.

Personne ne veut être rejeté - et avec raison - ni durant sa vie adulte et encore moins pendant l'enfance. Il vaut mieux se conformer et tenter de rassembler le plus possible à ce qui constitue la normalité. Mais il arrive que le plus possible n'est pas possible du tout. Quand on est manchot, on est manchot. On ne peut pas avoir le plus de bras possible. Autrement dit, il y a des préjugés insurmontables pour celui qui en est l'objet. Il ne peut, lui, éviter d'être différent.

Être seul s'accompagne du sentiment de ne pas ou de ne plus appartenir à un groupe ou à une communauté donnée. Être seul, c'est non seulement être privé des autres, c'est surtout être privé des caractéristiques minimales et des propriétés qui font que les autres sont ensemble. C'est donc être sans appartenance et en même temps diminué.

Laissé à lui-même et blessé dans son amour-propre, il va devoir s'arranger seul et se débrouiller. Alors que la plupart des gens se soumettent à la norme pour éviter de vivre la solitude, il s'engage, lui, n'ayant pas le choix dans un processus de contre-dépendance.

J'ai expliqué précédemmment comment la créativité est associée avec le fait d'utiliser sa propre expérience, avec le fait de traiter les informations de source interne et de les confronter ensuite avec les données de la culture. C'est sur la base de ses propres observations qu'il est possible d'entreprendre et de soutenir une démarche inductive de découverte, qu'il est possible de vérifier la valeur d'une conclusion ou d'une idée reçue, qu'il est possible d'interpréter à partir de points de vue nouveaux et de passer outre ainsi aux catégories toutes faites, qu'il est possible enfin d'organiser ses perceptions par des concepts formels et de rendre réels et opérants les apprentissages faits par définition.

L'expérience de l'infinité

Faut-il vivre l'expérience de la solitude pour accéder à une pensée personnelle et non dogmatique? Je réalise toutefois que la solitude n'est pas l'unique moyen de connaître et d'assumer la DIFFÉRENCE. Je peux y accéder par une affection positive en acceptant l'autre dans sa différence et même en l'aimant pour sa différence et sa complémentarité. Alors que la personne intolérante proclame qu'en dehors de la similitude point de salut, la personne compréhensive, en même temps qu'elle s'éprouve elle-même comme différente, expérimente l'humanité comme une infinité de différences. Elle connaît son unicité et reconnaît l'unicité des autres.

Cette infinité de différences est appréhendée et comprise surtout par l'exercice de l'identification et de l'empathie. Quand, par hypothèse, je deviens l'autre et que par analogie et parallèlement à ma situation propre, je fais des inférences sur ce qui lui arrive et sur ce qui se passe pour lui à partir de sa situation actuelle et de ses expériences antérieures, je constate, à la manière d'un comédien qu'il existe une infinité de points de vue. Cette capacité à se mettre à la place de l'autre s'avère la caractéristique essentielle de la tolérance et de l'absence de préjugé.

Il est clair que, en logique, je peux considérer une multitude de points de vue. Il est évident aussi que j'en suis incapable. J'ai fait mon métier de comprendre les gens mais je résiste énormément à me mettre à la place d'un alcoolique, d'un homosexuel, d'un schizophrène. Je ne suis pas à l'aise et je ne le serai peut-être jamais avec les débiles, les violents et les moribonds.

J'aurai beau avoir la meilleure volonté du monde, quelque chose m'empêche d'être à l'aise avec eux. Je deviens alors tendu, attentif seulement en apparence avec l'envie irrésistible d'être ailleurs. Je les subis sans être vraiment en contact avec eux. S'il y avait contact, il y aurait rejet. Une expérience de rejet tend donc à se vivre en présence de certaines personnes. J'éviterai donc ces personnes et le rejet n'aura pas lieu. Il n'aura pas lieu parce que ce rejet est absurde.

Je serais obligé de constater que ce rejet m'appartient, que ce rejet ne s'adresse pas à eux en général. Je pourrais m'en tenir à ce niveau d'évolution et croire que telle catégorie de personne est méprisable. Vaut mieux rejeter une catégorie anonyme que des personnes particulières bien vivantes et significatives dans mon existence.

Il y a des rejets à vivre au plan personnel et tant qu'ils ne seront pas vécus à ce niveau, il y aura une tendance à généraliser le rejet sous la forme du préjugé et parfois du préjudice. Dans la mesure donc où je libère mes rejets individuels sans les déplacer sur quiconque, je serai moins enclin à rejeter en général et mieux disposé à manifester des comportements de rapprochement et de compréhension.

Le trait essentiel de la tolérance me paraît être justement le fait pour quelqu'un d'admettre l'hypothèse -et selon moi seulement l'hypothèse suffit- de sa responsabilité dans le rejet. La tolérance ne demande pas que chacun ait expurgé ses refus et ses ressentiments mais que soit reconnue la possibilité de sa propre peur vis-à-vis de l'anormalité: peur d'être fou, d'être mutilé, d'être difforme, d'être impuissant, d'être abandonné, peur d'être malade, peur de souffrir et de mourir.

La discrimination se révèle finalement le refus de s'identifier à une partie importante de ce qui est humain

Cela tient sans doute au caractère manichéen et dichotomique de nos croyances religieuses et de notre culture. La séparation du bien et du mal enseignée sous toutes ses formes par l'Église, et par la tradition populaire peu encline à remettre en question nous empêche de percevoir la nature complexe des choses et la loi des polarités et des

paradoxes qui régit les comportements humains.

Alan Watts a mis en évidence le point de vue oriental selon lequel une distinction au niveau de la pensée correspond rarement à une séparation au plan de la réalité. La réalité n'est jamais pure, ni binaire, ni linéaire. Ce sont là des vues de l'esprit. Les oppositions entre la vie et la mort, entre le corps et l'âme, entre le normal et le pathologique ont profondément marqué nos institutions sociales qui compartimentent tout de manière à ce que les différences ne se rencontrent pas. Ces oppositions ont une influence certaine sur la morale individuelle et sur le comportement humain car pour beaucoup de gens encore la maîtrise de soi s'avère le critère le plus sûr de la maturité et de l'équilibre psychique. Cette maîtrise est entendue invariablement comme la domination du moi rationnel et social sur les pulsions irrationnelles de plaisir et d'agressivité. Et plus on s'assoit sur le couvercle de la marmite, plus la pression monte et plus la pression monte... et c'est à cette libération de l'homme qui a peur de lui-même que procèdent les grands courants actuels de la psychologie humaniste. La discrimination qui est refus pour l'individu de s'identifier à une partie de ce qui est humain prend donc ses racines dans le non acceptation de soi en tant qu'il est aussi l'autre moitié, celle que la société lui a apprise à contrôler et à tenir à distance.

LES PRÉJUGÉS ET LES COMPORTEMENTS DISCRIMINATOIRES FONT DONC PARTIE D'UNE PHILOSOPHIE DE LA VIE. Nous pouvons supposer, pour qu'un changement ait lieu dans les conduites, qu'il faudra identifier et expliciter les principes existentiels qui postulent et fondent le droit à la tolérance et à la compréhension, autrement que par l'énoncé simpliste que cela n'est pas bien de faire du mal à son prochain.

Il nous faut prendre en très grande considération l'influence du sens commun sur les comportements individuels, même les plus intimes, comme les processus cognitifs et les modes de pensée.

Je suis impressionné par les études de Kutner citées précédemment où il est démontré que le milieu dogmatique empêche le développement des capacités inductives de l'enfant. Le préjugé paraît résulter non seulement d'un contexte culturel rigide, non seulement d'un rejet de sa propre nature d'homme dans ses aspects vulnérables mais aussi d'une médiation déficiente au niveau des opérations par lesquelles comprendre le réel.

Les expérimentations de Gollin(*) sur la façon dont se forment nos impressions des gens sont particulièrement instructives sur ce point.

(*) Gollin, E. Forming impressions of personality. J. Pers., 23 (1954): 65-76.
Gollin et Rosenberg. Concept formation and impressions of personality. J. Abnorm. Soc. Psychol., 52 (1956): 39-42.
Gollin, E. Organization characteristics of social judgement: a developmental investigation. J. Pers., 25 (1958): 139-154.

TROISIÈME PARTIE

LE CHANGEMENT PERSONNEL
(OU COMMENT TOUT CONCEPT EST SELF-CONCEPT)

On présente à un groupe d'adultes quatre courts métrages de cinq minutes nous montrant une femme (toujours la même) dans des comportements alternativement favorables et défavorables. Il leur est demandé par la suite d'écrire leurs impressions sur la personnalité du personnage principal. Environ les deux tiers des répondants décrivent la vedette en termes soit uniquement favorables soit uniquement défavorables. Seulement le tiers ont donc tenté de former un jugement qui tienne compte de l'un et de l'autre aspect.

L'étude qu'a menée Gollin en 1956 sur une centaine d'étudiants inscrits aux cours du soir comprenait en plus une tâche de formation de concept. Elle fut majoritairement réussie par le tiers des sujets qui avaient porté un jugement intégrateur sur les séquences filmées. On y ajoutait aussi le questionnaire suivant: à propos de cette femme, sentez-vous que vous l'accepteriez:

a) comme parente proche par mariage
b) comme amie dans votre groupe
c) comme voisine dans votre rue
d) comme camarade dans votre école.

Chacune de ces possibilités étaient évaluées par une échelle en cinq points. Les résultats n'indiquent aucune différence dans les scores moyens de distance sociale (20.4 et 20.3) chez le tiers et le deux tiers mais l'écart-type varie beaucoup (5.6 et 8.2) ce qui signifie que les individus du deux tiers évaluent l'acceptation selon la règle simple du tout ou du rien alors que l'autre tiers émet des jugements complexes qui se traduisent par un pour et contre.

Au moment de faire le point sur ma compréhension du préjugé et du comportement discriminatoire, je suis impressionné par le caractère à la fois simple et complexe du phénomène. EN EFFET LE PRÉJUGE ME PARAIT SIMPLE DANS SA NATURE, MAIS EXCESSIVEMENT COMPLIQUÉ DANS SON CHANGEMENT. Dans sa nature le phénomène m'apparaît comme le refus et la peur de s'identifier à une partie importante de ce qui est humain. C'est le refus de connaître l'autre par l'intérieur et par l'expérience, ce refus s'accompagne il va de soi de comportements cognitifs particuliers tel qu'une forme concrète de pensée, une simplification dans le jugement.

Le préjugé semble se caractériser dans sa nature par une structure d'autorité qui rend la conclusion irréversible et définitive. Conclusion d'autant plus arrêtée, qu'elle n'est précédée d'aucune démarche inductive et qu'elle joue pratiquement le rôle de postulat qui ne demande pas à être questionné. De sorte que dans pareille réalité l'hypothèse n'a pas le droit d'exister. Et pourtant la simple supposition pourrait engager un processus de changement. Et si je n'avais qu'une main qu'est-ce qui m'arriverait? Si je naissais pauvre dans

un milieu donné, pourrais-je faire telle ou telle chose? Comment la société m'apparaîtrait si j'étais d'une autre religion, d'une autre culture, d'une autre race? Comment pourrais-je considérer le droit à la propriété si j'étais moi-même misérable et sans travail et sans instruction?

Le maintien du préjugé: deux facteurs importants

Le phénomène du préjugé tout en étant souple dans sa nature m'apparaît complexe dans son maintien, puisque plusieurs facteurs d'importance se conjuguent pour entretenir son existence. Il existe deux facteurs de grande importance selon moi, l'un qui est culturel et l'autre qui est plutôt génétique, ou du moins lié à une forme de maturation.

J'ai déjà fait allusion au caractère manichéen de nos croyances religieuses et au caractère dualiste de notre formation cartésienne. Ce sont là des concepts idéologiques qui expriment une vérité toute simple: nous sommes habitués à concevoir le monde selon un système binaire de oui ou non, vrai ou faux, blanc ou noir, bon ou mauvais. Et à force de distinguer nous sommes convaincus qu'il s'agit de réalités séparées. Il y a donc toujours une autre moitié qui est inacceptable, qui doit être refusée,

qui doit être maîtrisée, contrôlée, et même rejetée. C'est non seulement un facteur culturel mais c'est également un fait de civilisation. Plusieurs penseurs et philosophes ont constaté le caractère conquérant de l'homme occidental, qui maîtrise son milieu, qui transforme son environnement, qui compromet l'équilibre écologique et naturel des choses. Et tout cela entretient l'impression d'être séparé du reste de l'univers, et tout cela accentue le sentiment de solitude vis-à-vis des autres. Il s'agit d'un dualisme qui distancie les êtres et les met en compétition plutôt que de les faire appartenir à un projet collectif et plutôt que de les faire participer à une expérience de solidarité. Le phénomène du préjugé fait donc partie d'un ensemble plus vaste que nous pouvons appeler une philosophie de vie dualiste. Nous sommes séparés de la nature, nous sommes séparés les uns des autres et nous sommes séparés d'avec nous-mêmes, puisqu'il y a toujours une partie qui est bonne et une partie qui est mauvaise. DÉRACINER LE PRÉJUGÉ SIGNIFIE DONC POUR MOI DE FAIRE EXPÉRIMENTER DES ATTITUDES NOUVELLES, TELLE UNE CERTAINE PRÉFÉRENCE POUR LA COMPLEXITÉ ET TELLE AUSSI UNE CERTAINE DISPOSITION À CONCEVOIR DES PARADOXES OU PLUTÔT LA NATURE PARADOXALE DES CHOSES.

Il existe également un facteur de maturation propre à maintenir l'existence des préjugés. Michel Lobrot a d'une façon magistrale démontré comment l'adolescence opère un changement, où toute la psychologie de l'enfant, surtout centrée sur l'instance créatrice est restructurée en une instance conservatrice, susceptible de se maintenir tout au long de la vie adulte. L'auteur met en évidence, le fait que l'adolescent vit une crise importante au plan de son existence. Au moment même où il vient de franchir les diverses étapes de l'enfance, et au moment même où il a réussi à surmonter des peurs injustifiées, au moment même où il découvre la compétence et sa force à confronter les situations, au moment où il acquiert un certain sens de son identité, il découvre des réalités qui ne sont pas des craintes puériles, mais qui sont des faits existentiels indéniables. Il découvre que la maladie existe, que la folie existe, que la violence existe, que la pauvreté existe, qu'il y a des guerres, qu'il y a des injustices flagrantes, qu'il y a la famine, qu'il y a le sous-développement, et surtout qu'il y a la mort. Toutes ces choses, il les savait enfant, mais il les savait d'une façon, pour ainsi dire, naturelle sans que cela le touche personnellement, sans que cela l'affecte dans son identité. Bien peu d'adolescents selon Lobrot, sont en mesure de supporter cette angoisse. Il existe selon lui deux façons de supprimer l'angoisse: la première consiste à s'étourdir dans une forme de turbulence. Il y a alors recherche des activités violentes, des sensations fortes, de là la recherche d'un

plaisir violent, la recherche des diverses altérations de conscience; cette même turbulence le pousse à faire l'expérience des drogues et le pousse même à des actes de délinquance. La turbulence dont parle Lobrot correspond assez bien au comportement orgiaque dont parle Erick Fromm comme moyen de fuir l'angoisse.

La seconde façon de supprimer l'angoisse consiste, et cela est le moyen utilisé par le plus grand nombre, à donner son adhésion entière à une croyance ou à des croyances, et à s'engager parfois dans une action idéologique. Cette précipitation à prendre parti et à s'engager, en supprimant l'angoisse, elle supprime aussi l'instance créatrice de l'être humain, qui au lieu d'affirmer l'originalité de sa pensée propre et de fonder ses conclusions sur son expérience personnelle, va préférer fonder sa vie sur la conformité ou mieux encore sur les solutions que les autres ont trouvées. Et les solutions que la plupart ont trouvées, ou plutôt, les solutions auxquelles la plupart se sont conformées, se résument finalement à l'argent, au prestige et au pouvoir. La philosophie de l'avoir va donc alimenter l'instance conservatrice de la personnalité. Celle qui est centrée sur la sécurité et la stabilité, celle qui est centrée sur la conformité et l'unidimensionnalité.

Le facteur culturel du dualisme cartésien et le facteur plus proprement psychologique de la suppression de l'angoisse, par une réorganisation de la personnalité autour de l'instance conservatrice, sont susceptibles, surtout conjugées, d'entretenir l'existence des préjugés et des comportements discriminatoires. Si on ajoute à cela la difficulté qu'éprouve l'individu à s'accepter lui-même et à vivre en harmonie avec les gens qu'il aime et qui lui sont familiers, le projet d'éduquer les gens au non-dogmatisme, à la tolérance et à l'absence de préjugés, apparaît comme une entreprise fort ambitieuse.

L'expérience personnelle comme fondement de toute démarche d'apprentissage

Il me semble que toutes ces constatations conduisent à la même conclusion. À savoir que, le préjugé sous toutes ses formes TRADUIT LA NÉGATION ET L'ALIÉNATION DE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE. TOUT PROJET ÉDUCATIF PAR RAPPORT AU PRÉJUGÉ DEVRAIT SELON MOI, TENIR COMPTE DE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE COMME FONDEMENT D'UNE DÉMARCHE DE DÉCOUVERTE. Il y aurait un non-sens, à ce que par autorité on éduque les gens à la tolérance et à la compréhension. Toute forme d'intervention, par rapport au comportement discriminatoire, devrait passer par ce que vit l'individu, ce que ressent l'individu, ce qu'expérimente affectivement l'individu dans telle et telle situation, qui elle, peut être aménagée selon divers aspects à mettre en évidence. Si nous devions donc,

élaborer une stratégie de changement, cette stratégie impliquerait une reconnaissance effective et explicite de l'expérience intime comme source de connaissance et d'apprentissage. Ce n'est certes pas en exhortant les élèves à éviter les stéréotypes sexistes, que les rôles d'être homme et d'être femme vont évoluer. Ce n'est pas en demandant aux gens d'être gentils avec les immigrants, que ces derniers vont trouver à se loger et vont trouver du travail et pourront être accueillis dans des familles et ainsi éviter les ghettos ethniques, auxquels ils sont pratiquement condamnés.

Je préconise donc des situations d'apprentissage, dans lesquelles les sujets pourront expérimenter des aspects importants du préjugé et du comportement discriminatoire. Nous définissons l'expérience par la centralisation de l'individu sur des données existentielles, que ces données soient perceptives, qu'elles soient émotives ou qu'elles soient affectives et inter-relationnelles, peu importe, elles ont toutes en commun d'impliquer l'individu dans son propre apprentissage, qui ainsi impliqué se révèle à lui-même la façon qu'il a de vivre les concepts, la façon qu'il a d'être en rapport avec l'objet d'apprentissage qui nous intéresse. Il ne s'agit donc pas de simples connaissances intellectuelles, mais d'une véritable prise de conscience de la manière personnelle avec laquelle je vis tel ou tel aspect de la réalité, qui actuellement fait objet d'observation de découverte et d'apprentissage. Cet aspect de la réalité peut ensuite devenir objet de changement. Car il faut bien le reconnaître, en

matière de préjugé, c'est le fait même de nier l'existence d'un préjugé qui constitue la résistance la plus forte au changement. C'est pourquoi une pédagogie de caractère expérientiel aurait l'avantage d'exprimer chez la personne des comportements spontanés, des attitudes habituelles et non pas seulement celles désirées pour la circonstance. Autrement dit, c'est par l'expérience que l'individu se surprend lui-même à être ce qu'il est, et à décider par la suite s'il désire s'engager dans une forme de changement. De plus, quand j'expérimente quelque chose, je l'expérimente avec tout ce que je suis et donc avec tout ce que j'ai été. Les comportements que je manifeste dans le présent, résultent donc d'apprentissages antérieurs, d'événements passés qui deviennent ainsi liés au moment présent. Centrer l'apprentissage sur l'expérience personnelle, c'est par conséquent mobiliser l'individu dans sa durée, dans son histoire, dans son identité, de sorte que tout concept ainsi basé sur l'expérience personnelle devient self-concept.

Je propose que nous nous engagions dans une exploration expérientielle des principaux aspects du préjugé. Je pense entr'autre qu'il est nécessaire d'explorer l'univers des différences, qu'il est indispensable aux fins d'une plus grande compréhension, que chacun s'identifie à ce qui est l'autre moitié. Et que l'exercice de l'empathie et de l'identification conduisent ainsi à une extension de soi, à tout ce qui est différent de soi et qui est potentiellement contenu dans sa propre humanité. Une fois profondément

engagé dans l'exploration de toutes ces différences, l'individu pourrait tenter pour lui-même et par lui-même, de faire une certaine conceptualisation du préjugé. Je crois qu'il est capable surtout s'il s'agit d'adolescents, d'accéder à des considérations un peu générales sur le phénomène, et qu'ensuite toujours sur la base d'une expérimentation personnelle, il puisse exercer son sens critique à la lumière de ce qu'il a exploré lui-même sur le matériel scolaire, en particulier sur les manuels, et de voir aussi comment ce qu'il expérimente pour lui, se retrouve dans la situation de classe ou dans la situation familiale. En fait, notre modèle d'intervention devrait comprendre en plus de la dimension expérientielle, une dimension heuristique à proprement parler. J'entends par dimension heuristique, un ensemble de comportements de recherche qui se caractérise par des procédures d'observation, d'induction et d'intégration conceptuelle. Je crois que toute cette démarche devra conduire à des généralisations et à des significations qui pourront être transférées dans des situations quotidiennes.

Une autre façon pour moi de dire les choses, serait d'insister sur le fait qu'à partir de son expérience personnelle l'individu qui va observer, explorer, qui va conceptualiser, qui va porter des jugements complexes va nécessairement aboutir à des changements personnels et à des attitudes nouvelles face au préjugé, et que cette démarche fondée sur l'expérience et caractérisée par des comportements

heuristiques, a toutes les chances de mettre l'individu sur la voie de sa propre créativité. Avec le souhait peut-être, que s'ajoute à tout cela un meilleur sentiment d'unité avec le milieu et de solidarité avec ses semblables.

Number/
Numéro
2

éducation

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR
L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 2

L'INFLUENCE DE NOS PERCEPTIONS
ET DE NOS PRÉJUGÉS

[redacted]

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 2

L'INFLUENCE DE NOS PERCEPTIONS ET DE NOS PRÉJUGÉS

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 2

L'INFLUENCE DE NOS PERCEPTIONS ET DE NOS PRÉJUGÉS.

DEUX EXERCICES.

1983

Ce document a été produit sous la direction de: Yves Côté

Le premier exercice présenté dans ce document
a été conçu par Yves Côté.

RÉVISION DES TEXTES:
Nicole Pothier, agente de formation
à la Direction de l'éducation

DACTYLOGRAPHIE:
Monique Soulard

PRÉSENTATION ET
MISE EN PAGE:
Monique Soulard

Toute reproduction, en tout ou en partie,
est permise sous la réserve du consentement
préalable explicite des auteurs.

DÉPÔT LÉGAL: Troisième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN2-550-11257-1

TABLE DES MATIÈRES

PREMIER EXERCICE:

"Les yeux qui regardent" 9

1- Présentation de l'activité 11

2- Déroulement de l'activité 12

3- Présentation d'un schéma d'analyse 16

DEUXIÈME EXERCICE:

"Pierre, Jean, Jacques... et qui d'autres?" 25

1- Présentation de l'activité 27

2- Déroulement de l'activité 27

3- Synthèse et discussion 30

Fig. 1 - Photo utilisée pour l'exercice ... 21

Référence 32

LIMINAIRE

Depuis sa mise sur pied en 1976, la Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne du Québec a produit une série de documents variés.

Cette série se compose plus précisément de textes d'analyse, d'exposés et d'exercices favorisant le développement d'attitudes positives et de pratiques conformes à l'esprit et à la lettre de la *Charte québécoise des droits et libertés*.

La Direction de l'éducation a également mis sur pied des rencontres de formation et de sensibilisation aux droits de la personne dans plusieurs secteurs d'activité, notamment:

- auprès des Autochtones;
- auprès des minorités ethno-raciales;
- en milieu de travail;
- en milieu judiciaire;
- en milieu scolaire.

D'une façon générale, tous les documents visent une meilleure connaissance de la *Charte des droits et libertés du Québec* et initient un changement d'attitudes et de perceptions dans certains secteurs de la société pour rendre la réalité concrète et quotidienne plus conforme à l'esprit et à la lettre de cette Charte québécoise.

AVANT-PROPOS

Les deux exercices de ce document proviennent de sources différentes. Le premier a été conçu par Yves Côté, alors que le second est emprunté à Roger Mucchielli (1969), avec son accord. Cet exercice de Mucchielli sert à l'identification de nos stéréotypes. Il s'agit en effet de nommer les cinq adjectifs qui décrivent le mieux un mot inducteur suggéré à un groupe. Voici par exemple, les stéréotypes d'un groupe sur les deux mots inducteurs suivants: ITALIEN, ALLEMAND.

Pour ITALIEN, les adjectifs nommés sont les suivants:

romanesque, don Juan, insouciant, paresseux, bruyant.

Pour ALLEMAND, par contre, les adjectifs sont:

travailleur, discipliné, consciencieux, froid, lourd.

Le second exercice est donc emprunté à Mucchielli, avec sa permission. Quant au premier exercice, que nous appelons "les yeux qui regardent", il fait ressortir les différentes structures perceptives, intellectuelles et affectives qui orientent notre perception d'une réalité et partant, influencent nos attitudes et nos comportements.

Les documents produits dans cette série "Réflexions et pratiques sur l'Éducation aux droits" sont un complément nécessaire à ces exercices, puisqu'ils en présentent les éléments d'interprétation. C'est le cas particulièrement du document: Quelques notions-clés pour l'Éducation aux droits: concept de soi, perception, préjugés, discrimination.

Nicole Pothier

PREMIER EXERCICE :

"LES YEUX QUI REGARDENT"

1. Présentation de l'exercice

Nous avons fortement l'impression que notre perception de la réalité est totalement objective, que nos yeux enregistrent au bénéfice de notre cerveau, la réalité à la manière d'un appareil photographique.

L'activité, l'expérience proposée dans cet exercice vise à faire prendre conscience aux participants/tes que le phénomène de perception, tout en appréhendant la réalité telle qu'elle est, n'est pas exempt des interférences des autres composantes d'autres opérations mentales comme la mémoire, l'apprentissage, le raisonnement et la réception de l'information. Les dernières recherches démontrent aussi d'une façon non équivoque, que les attitudes d'un individu interviennent directement lorsque ces fonctions mentales sont en opération.

L'activité veut faire prendre conscience que les yeux avec lesquels nous regardons la réalité ne sont pas des yeux neufs, mais des yeux usagés qui "en ont déjà vu d'autres" et qui ont été préstructurés par leurs regards antérieurs. Il veut aussi faire prendre conscience des différentes structures intellectuelles ou affectives préalables à la perception et qui en orientent souvent l'exercice. Il veut enfin déboucher sur une réflexion concernant les impacts possibles sur nos comportements de la structure du phénomène de la perception.

2. Déroulement de l'activité

2.1 En plénière

- L'animateur/trice présente l'activité de perception.
- Il divise les participants/tes en atelier.
- Il remet à l'animateur/trice de chaque atelier une photo grand format entourée de grandes feuilles de papier et des stylos feutres.
- Il remet à chacun la feuille de consignes et la feuille à remplir pendant l'activité.

2.2 En atelier

1er temps: En silence, chacun/e regarde l'image disposée dans la salle d'atelier et inscrit dans la colonne de gauche de sa feuille, ce qu'il voit dans l'image (10 minutes).

2e temps: Toujours en silence, chacun/e inscrit dans la colonne de droite, ce que l'image lui dit ou lui suggère (10 minutes).

3e temps: Sur une grande feuille de papier (Flip Chart), divisée comme la feuille de chacun, un secrétaire d'atelier inscrit ce que chacun a vu et ce que lui a suggéré l'image (sans raccourci ou compromis).

4e temps: On échange librement autour des résultats.

5e temps: On rapporte la grande feuille en plénière (20 minutes).

Note: Dans un tel exercice, la photo utilisée est importante. Ce doit être une photo de personne. Celle que nous utilisons est présentée à la figure 1. Elle doit être de grande dimension.

2.3 En plénière. Exploitation de cette expérience.

Lecture des résultats

On affiche tous les "Flip Charts".

On fait constater que tous les participants/tes de tous les ateliers ont regardé la même photo.

On rappelle que tous ont le plus objectivement possible décrit dans la colonne de gauche, ce qu'ils avaient vu dans la photo et ont gardé leurs impressions pour la colonne de droite.

On lit les colonnes de gauche en faisant ressortir les perceptions semblables et surtout les perceptions différentes.

On interroge les participants/tes: "Si nous avons une seule photo et des perceptions différentes, d'où peuvent venir les différences. Comme elles ne peuvent venir des photos, elles ne peuvent venir que des gens qui l'ont regardée et de leurs mécanismes de perception.

EXEMPLE DE LA FEUILLE QUI EST DISTRIBUÉE
À TOUS LES PARTICIPANTS/TES

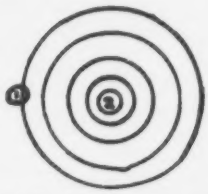
CE QUE JE VOIS	CE QUE ÇA ME DIT

3. Présentation d'un schéma d'analyse

3.1 On emploie un modèle de la psychologie perceptuelle

- Voici ce modèle

La personne est représentée en figure de cercles concentriques.



1- La couche extérieure représente le comportement. Ce qui est visible d'une personne, ce qui est filmable.

2- La couche centrale, représente l'inconscient, qui peut guider notre action mais auquel on n'a pas habituellement accès.

3- La couche du milieu représente le champ perceptuel, qui est le lieu des représentations de soi et des autres, des attitudes etc.

1- Quand la personne A reçoit un stimulus de B, c'est une "impression" de B, qui s'en vient dans le champ perceptuel de A. C'est un B' dans le champ perceptuel.

2- Mais ce champ perceptuel n'est pas un champ inactif, ce n'est pas une plaque photographique. Aussitôt que le champ de conscience de A est envahi par un B', il en commence immédiatement le traitement.

3- En effet B arrive dans un champ de conscience déjà habité et plus ou moins organisé ...

... par des concepts (v.g. celui de femme)

... par des concepts déjà pairés à d'autres concepts (v.g. femme-mère, service, maison, etc.

... par des chaînes de concepts (femme à la maison, etc.

... par des théories, des hypothèses, des opinions, des savoirs organisés sur le concept: théorie de l'infériorité physique des femmes, etc.

... par des concepts auxquels sont déjà attachées des connotations affectives.

Tout l'affect, par exemple, accolé au concept de femme.

... par une image de soi... avec ses besoins, ses attitudes,... qui peut être renforcée ou menacée par l'entrée de B dans son champ de conscience.

- Le "préjugé" ou le "pré-senti" existe donc dans le champ perceptuel préalablement à l'appréciation de B. Il est formé par la culture à laquelle on participe, par l'ensemble du vécu antérieur dans le domaine cognitif ou affectif.

3.3 Conclusions pratiques

● Il est heureux que nos perceptions s'inscrivent ainsi dans un champ perceptuel pré-structuré. Cela nous dispense à chaque perception d'essayer de réinventer les concepts, les chaînes de concepts, les savoirs organisés et nous permet de profiter de notre expérience antérieure et de celles ou de ceux qui nous ont précédé.

● Cependant, cette préstructure de nos perceptions a aussi des inconvénients, comme celui de nous faire ranger les personnes dans des catégories pré-établies et de nous faire perdre de vue le caractère unique de chaque personne. Or, il est extrêmement rare que dans la vie concrète, nous ayons affaire à des catégories de personnes. Les caractéristiques des personnes réelles ou de groupes réels de personnes ne peuvent être enfermées dans nos catégories mentales, ni y correspondre parfaitement.

● Ce fonctionnement de la perception peut à la limite, porter un préjudice à des personnes et les priver de leurs droits. Quand une personne se voit refuser un emploi, un logement, un service auquel elle a droit parce qu'elle entre dans une de nos catégories mentales qui comporte une connotation affective négative, elle est victime de nos préjugés; elle est victime de discrimination.

Figure 1 - Photo utilisée pour cet exercice.

CONSIGNES POUR L'ACTIVITÉ

PREMIER TEMPS

En silence, chacun regarde l'image disposée dans la salle d'atelier et inscrit dans la colonne de gauche ce qu'il voit dans l'image. (10 minutes)

DEUXIÈME TEMPS

Toujours en silence, chacun inscrit dans la colonne de droite, ce que l'image lui dit ou lui suggère. (10 minutes)

TROISIÈME TEMPS

Sur une grande feuille de papier (Flip chart), divisée comme la feuille ci-jointe, un secrétaire d'atelier inscrit ce que chacun a vu et ce qui a été suggéré par l'image. (20 minutes)

QUATRIÈME TEMPS

Echanger autour des résultats. (10 minutes)

CINQUIÈME TEMPS

Rapporter la grande feuille à la plénière.

DEUXIÈME EXERCICE

"PIERRE, JEAN, JACQUES... ET QUI D'AUTRES

Cet exercice, rappelons-le, est emprunté à Roger Mucchielli avec sa permission. Il est extrait du livre "Opinions et changement d'opinions", pp. 13-15.

1. Présentation de l'activité

Cet exercice vise à montrer l'influence des stéréotypes sur nos opinions individuelles. Un stéréotype - rappelons-le - est une idée toute faite, un préjugé, une image-cliché que nous avons acquis dépendant de notre appartenance à un groupe social, culturel, professionnel donné. Le stéréotype concerne un autre groupe, une autre catégorie que celle à laquelle nous appartenons. Il oriente a priori notre perception, notre jugement et nos attitudes dans nos relations avec les êtres qui sont concernés par notre stéréotype.

2. Déroulement de l'activité

Cet exercice porte sur les prénoms puis sur des groupes nationaux étrangers. Un groupe de 20-25 personnes est excellent pour ce type d'exercice.

La consigne

"Nous vous proposons un exercice d'association d'idées à partir de mots inducteurs. Ces mots sont des prénoms d'hommes et de femmes.

Voici ce que vous devez faire:

Écrivez sur un papier les cinq adjectifs qualificatifs ou attributs qui se présentent spontanément à votre esprit quand vous pensez au premier mot inducteur. Faites de même pour chaque mot.

N'oubliez pas! Chaque adjectif associé doit caractériser le mieux possible, à votre avis, les personnes correspondant au mot inducteur, aussi bien au point de vue physique que psychologique, culturel ou social selon le cas.

Nous allons faire un essai, tous ensemble maintenant. Si je vous dis le mot "cultivateur", quels adjectifs vous viennent à l'esprit?

Les participants/tes répondent oralement.

Et si je dis maintenant le mot "gaspésien", quels adjectifs vous viennent à l'esprit?

Bon. Maintenant procédons à l'exercice.

2.1 Les mots inducteurs sont les prénoms suivants:

ROLAND
CHANTAL
BAPTISTE
MARTHE

Pour chaque prénom, les participants/tes inscrivent les cinq adjectifs qualificatifs appropriés. Ensuite la personne animatrice ramasse la feuille de chacun/e[1].

2.2 Le choix des mots inducteurs peut varier. Nous pouvons - par exemple - choisir différents groupes nationaux.

ITALIEN
ANGLAIS
AMÉRINDIEN
GREC

Ou encore, des noms d'animaux (à la condition que les participants/tes n'aient pas de connaissance zoologique particulière).

CRAPAUD
COCHON
CHEVAL
LOUP

2.3 Le dépouillement des réponses obtenues se fait par l'animateur/trice en dehors du groupe. Tous les adjectifs énoncés sont notés sur une même

---

[1] Si l'une ou l'autre personne participante connaît personnellement un homme ou une femme correspondant au nom inducteur, il ne répond pas. Dans un tel cas, la relation personnelle vécue neutralise le stéréotype de groupe.

feuille. Certains sont plus fréquents, d'autres plus rares. Ceux qui sont rares sont éliminés parce qu'indicatifs d'une réaction toute personnelle. Les adjectifs les plus fréquents sont les seuls retenus.

2.4 Un portrait-type, un cliché QUI EST LE STÉRÉOTYPE se dégage alors.

2.5 À partir de ce portrait-type, l'animateur-trice dégage les buts réels de l'exercice: démontrer l'action du stéréotype dans nos opinions et notre comportement.

3. Synthèse et discussion

On fait ensuite une synthèse et une discussion à partir de l'exercice fait. Voici quelques éléments importants à ne pas omettre, d'après Mucchielli.

- Un stéréotype est un jugement de valeur qui n'est pas le produit d'une opération intellectuelle et qui réapparaît automatiquement à une stimulation spécifique;
- Il est acquis suite à l'appartenance à un groupe et exprime les sentiments de ce groupe face aux groupes étrangers.
- La stimulation spécifique est le signe perçu permettant d'identifier chez l'autre, son appartenance au groupe étranger correspondant au stéréotype (son habit, sa figure, son accent, sa profession, ses premières déclarations, etc.).

- Le stéréotype est une catégorie, i.e. une manière de percevoir, de penser, de juger et de se comporter. Le stéréotype déclenche l'opinion et l'attitude personnelles, les organise et les polarise immédiatement.

Et pour finir...

Avec un groupe relativement homogène, on pourra rechercher les stéréotypes du groupe lui-même. Par exemple, l'image du citadin et de l'ouvrier d'usine pour un groupe de ruraux... l'image du contremaître pour les ouvriers... les stéréotypes des membres des autres partis politiques pour un groupe politique en session... les stéréotypes socio-professionnels de l'assistance sociale, du policier, du médecin, de l'avocat, etc.

Le déroulement en résumé

1- Présentation des mots inducteurs aux membres du groupe.

2- Réponses individuelles pour chaque mot: cinq adjectifs qualificatifs sont choisis.

3- Compilation des adjectifs les plus fréquents et élaboration du portrait-type pour l'ensemble du groupe.

4- Synthèse et discussion.

RÉFÉRENCE

MUCCHIELLI, Roger (1969). Opinions et changement d'opinions. Paris: Entreprise Moderne d'édition. (Formation permanente en sciences humaines).

Number/
Numéro
3

éducation

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR
L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 3

QUELQUES NOTIONS-CLÉS : PERCEPTIONS, PRÉJUGÉS, DISCRIMINATION, CONCEPT DE SOI

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 3

QUELQUES NOTIONS-CLÉS: PERCEPTIONS, PRÉJUGÉS, DISCRIMINATION, CONCEPT DE SOI

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 3

QUELQUES NOTIONS-CLÉS POUR L'ÉDUCATION AUX DROITS: PERCEPTION, PRÉJUGÉS, DISCRIMINATION ET CONCEPT DE SOI

PAR

PIERRE JETTÉ
AIMÉE LEDUC

MAI 1977
NOVEMBRE 1983

Ce travail a été réalisé sous la direction de: Yves Côté

Pierre Jetté est agent de formation à la
Direction de l'éducation.
Aimée Leduc a été contractuelle à la
Commission des droits de la personne
du Québec durant l'année 1979.

RÉVISION DU TEXTE:
Nicole Pothier, agente de formation
à la Direction de l'éducation

DACTYLOGRAPHIE:
Monique Soulard

PRÉSENTATION ET
MISE EN PAGE:
Monique Soulard

Toute reproduction, en tout ou en partie,
est permise sous la réserve du consentement
préalable explicite des auteurs.

DÉPÔT LÉGAL: Troisième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-11099-4

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE: La perception, les préjugés, la discrimination, par Pierre Jetté 11

1. La perception 14

1.1 La composante affective de la perception 15

1.2 La composante intellectuelle de la perception 20

1.3 La composante sociale de la perception. 21

1.4 L'interdépendance des trois niveaux composant la perception dans la détermination des attitudes latentes 22

1.4.1 Les facteurs personnels et privés 23

1.4.2 Les facteurs interpersonnels et socio-culturels 25

1.4.3 Les facteurs conceptuels 28

1.5 Des attitudes latentes aux attitudes actualisées 30

Figure 1 - Schéma de la formation des attitudes 31

2. Les préjugés 32

2.1 Les stéréotypes de groupes 34

2.2 La source des préjugés et des stéréotypes 35

3. La discrimination 37

4. Comment combattre les préjugés et la discrimination? 38

Bibliograpnie 41

DEUXIÈME PARTIE: Le concept de soi, par Aimée Leduc 43

1. Le concept de soi: un effet 45

- Les principes d'apprentissage 46
- Le contrôle du comportement verbal par le milieu externe 47
- Le contrôle du comportement verbal par les stimuli internes 50
- D'autres déterminants 53

2. Le concept de soi: une cause 55

- La résolution de problème 56
- L'étiquetage 57
- Les chaînes de réponses verbales 57
- Le raisonnement personnel et social.. 58
- Une cause du comportement des autres. 60

Références 62

LIMINAIRE

Ce document fait partie d'une série produite par la Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne du Québec et elle comprend des textes d'analyse, des exposés, des exercices variés favorisant le développement d'attitudes positives et de pratiques conformes à l'esprit et à la lettre de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*.

La Direction de l'éducation a également mis sur pied des programmes de formation et de sensibilisation aux droits de la personne dans différents secteurs d'activité. De façon générale, tous les documents produits visent une meilleure connaissance de la *Charte québécoise des droits et libertés* et initient un changement d'attitudes et de comportements dans certains secteurs de la société pour rendre la réalité concrète et quotidienne plus conforme à la loi.

Cette série de documents concrétisent plusieurs années d'intervention auprès de différents secteurs de la population. Elle concerne particulièrement les domaines suivants:

- les droits en milieu de travail;
- les droits en milieu scolaire;
- les droits des minorités ethnoraciales;
- les droits judiciaires;
- les droits des Autochtones.

AVANT-PROPOS

Ces deux textes, différents mais complémentaires décrivent quelques notions qui apparaissent souvent dans nos interventions. Ainsi ils peuvent servir à interpréter et mieux comprendre les exercices que nous avons développés notamment ceux contenus dans le document 2 de cette série: L'influence de nos perceptions et de nos préjugés. Ce document devient un complément indispensable aux exercices pour qui veut vraiment en tirer le meilleur parti possible.

Le premier texte définit la perception mais plus précisément la sélectivité de la perception. La sélectivité opère en fonction de nos valeurs, de nos besoins et souvent donne lieu à des préjugés, des stéréotypes envers certaines personnes ou certains groupes.

Quant au deuxième texte, il aborde la notion de concept de soi de deux façons: "comme la perception que la personne a d'elle-même et comme une cause du comportement de la personne et de celui des autres personnes par rapport à elle". C'est un texte qui présente l'approche développée par Staats.

Pourquoi ces notions sont-elles importantes? Parce qu'elles se retrouvent à la source de comportements discriminatoires et intolérants. Pour modifier ces comportements, il faut d'abord en être conscient pour ensuite entrevoir comment autrement devient possible et faisable.

Nicole Pothier

"Si le secret de fonctionnement du vivant se trouve dans sa structure, le secret de sa structure se trouve dans la logique qui a présidé à son élaboration."

JEAN PIAGET

PREMIÈRE PARTIE

- La perception
- Les préjugés
- La discrimination

PAR

Pierre Jetté

Plusieurs exercices utilisés lors des sessions de formation ont pour objectif de démontrer comment la perception que nous avons de certaines réalités dépend de nombreux facteurs qui structurent cette perception. Loin d'être identique d'un individu à l'autre, la perception que nous avons résulte de notre expérience personnelle et de l'expérience du groupe social auquel nous appartenons. Ainsi, un même stimulus présenté à plusieurs groupes d'individus est perçu différemment d'un groupe à l'autre et d'un individu à l'autre. Le stimulus est constant, les individus varient... et la perception aussi. L'utilisation répétée de l'exercice "Les yeux qui regardent", par exemple, a bien mis en évidence ce facteur subjectif de la perception. Dans cet exercice, qui fait également partie de cette série, (le document 2), une même photo est présentée à différents individus qui doivent décrire ce qu'ils voient et ce qu'ils ressentent. Même en distinguant explicitement ce qu'ils voient de ce qu'ils ressentent, l'individu a peine à départager sa perception subjective et sélective d'une certaine objectivité. Et d'un individu à l'autre, les différences observées éclairent davantage cette subjectivité.

Pourquoi ce "phénomène" est-il important dans l'éducation aux droits?

D'abord et surtout parce que cette subjectivité de la perception va déterminer l'opinion que nous aurons de certains individus, de certains groupes et que l'expérience aidant, nous utiliserons de plus en plus de raccourcis et de simplification ce qui favorisera l'émergence de préjugés et de stéréotypes.

Parfois utiles. D'autres fois cause des comportements injustes ou discriminatoires envers certains individus ou certains groupes.

Ce texte nous propose donc une analyse des différentes structures de la perception, qui se retrouvent à trois niveaux interreliés:

- intellectuel
- affectif
- social

L'objectif est de comprendre comment s'organise la perception, mais aussi comment elle sélectionne et parfois simplifie trop la réalité à percevoir.

1. LA PERCEPTION

Les psychologues spécialistes de la perception mentionnent souvent la tendance que nous avons à rechercher et maintenir un environnement perceptuel stable (Hilgard et Bower, 1966). Cette caractéristique du processus perceptuel peut aussi être décrite en termes de théorie de l'information. Attreave écrit: "qu'une fonction majeure du mécanisme perceptuel est de décrire ou de coder l'information reçue sous une forme plus économique que celle sous laquelle elle entre d'abord en contact avec les récepteurs".

Exemple: Quand un parent punit un enfant ou quand un médecin fait du mal à un patient, le mal en général, n'est pas le but ultime et il ne sera probablement pas perçu comme tel par celui qui le subit.

Il n'existe pas seulement une tendance à trouver les constances essentielles nous permettant de prédire de manière aisée ce qui arrivera. Nous voulons également arriver à des évaluations stables et ordonnées. Nous voulons trouver le bon et le mauvais répartis de façon simple et consistante. Le codage en termes de valeurs positives ou négatives est plus simple quand les traits positifs sont groupés dans une unité et les traits négatifs dans une autre.

1.1 La composante affective de la perception

Les valeurs personnelles agissent comme facteurs sélectifs dans la perception. Ce que l'on voit et ce que l'on observe représente inévitablement une sélection parmi un nombre quasi-infini de perceptions potentielles. Non seulement la sélection perceptive dépend "des déterminants primaires de l'attention" mais elle est encore subordonnée à nos intérêts, à nos besoins et à nos valeurs. C'est la composante affective de la perception.

Est-il possible d'expliquer la sélectivité de la perception en se basant sur l'argument précaire de "l'étendue limitée de l'attention"? Cette constatation ne peut nous expliquer les différences de perception qui existent chez des personnes qui se trouvent en présence des mêmes stimuli et qui se trouvent toutes handicapées par cette limitation de l'étendue de l'attention et soumises aux mêmes déterminants primaires.

Le but de la perception est de réaliser une économie de la pensée. Elle décèle et détermine ce qui est permanent et par conséquent important pour l'organisme, pour sa survie et son bien-être.

Ce qui est donc nécessaire c'est de définir les variables de la personnalité, qui soient à la fois mesurables et intrinsèquement importantes, et qui puissent être mises en relation avec des différences individuelles de perception.

Nous partons de l'nypothèse que les valeurs personnelles constituent de manière démontrable des déterminants de la sélection perceptive que l'individu effectue sur son environnement.

Les résultats de l'expérience nous conduisent à définir trois mécanismes qui expliquent les relations entre ces phénomènes et la façon de percevoir.

L'orientation du système de valeurs est responsable:

1) De la sensibilisation perceptuelle à l'égard de stimuli positivement évalués.
2) Elle conduit à la défense perceptuelle à l'encontre de stimuli négativement évalués.
3) Elle engendre un processus de résonnance à la valeur, par lequel le sujet continue à répondre aux objets auxquels il attribue de la valeur, même si ces objets ne font pas partie de son environnement immédiat.

- Comment ça fonctionne?

Lorsqu'un stimulus est imprécis et susceptible d'interprétations diverses, en même temps qu'il présente pour l'individu un intérêt potentiel déterminant son implication, un processus de structuration subjective est mis en jeu.

Essentiellement ce processus consiste à organiser le stimulus flou de façon à ce qu'il prenne un sens. S'appuyant sur quelques points électivement et immédiatement référés dans la totalité du réel offert, la conscience personnelle organise le tout en une configuration cohérente.

Cette structuration significative est le reflet des intérêts et de l'expérience de l'individu et des structures affectives personnelles.

Autrement dit, le monde est tel que nous le faisons, tel que nous le reconstruisons. Chacun le voit à travers des verres colorés.

Mais ajoutons quelques questions: 1) d'où viennent ces verres colorés? 2) Tous ces verres le sont-ils en rose? 3) En d'autres termes, voit-on toujours ce que l'on désire voir, ou voit-on ce que l'on redoute voir, ou bien les deux?

Ces questions sont importantes parce que le premier point à considérer en matière de relations humaines est la manière dont les individus peuvent influencer le comportement d'autres individus. S'il est

vrai que les gens se comportent d'après ce qu'ils perçoivent du monde, il doit être facile d'infléchir le comportement d'un individu dans un sens déterminé si l'on comprend la manière dont il perçoit actuellement le monde.

Mais s'il est vrai que les gens agissent d'après leurs perceptions, il en découle que des personnes différentes verront les choses différemment. En milieu de travail, comment le patron, par exemple, pourra-t-il savoir ce qu'il peut attendre de tel ou tel de ses collaborateurs? Qu'est-ce qui détermine la manière dont une personne donnée percevra une chose donnée?

La réponse: Les perceptions sont déterminées par les besoins.

Semblables en cela aux miroirs des parcs d'amusement, nous déformons la réalité en fonction de nos propres tensions intérieures. Les enfants de familles pauvres, quand on leur demande de dessiner un gâteau, le font énorme. Des employés, lorsqu'on leur demande de parler des gens avec qui ils travaillent, parlent beaucoup plus de leurs chefs (plus importants pour eux sous l'angle de leurs besoins) que de leurs collègues, ou de leurs subordonnés, et ainsi de suite.

Mais le problème est plus compliqué que cela.

Nous percevons ce que nous croyons être de nature à contribuer à satisfaire nos besoins; nous ignorons ce qui nous dérange; et nous percevons de nouveau les perturbations qui persistent et augmentent.

En d'autres mots: Nos propres besoins sont la pierre de touche qui détermine notre appréciation. Les choses qui nous apparaissent comme pouvant nous aider à satisfaire nos besoins sont rapidement aperçues.

Mais les choses qui se présentent comme des obstacles si elles ne constituent pas une menace imminente, seront peut-être rapidement perçues mais seulement pour être niées, rejetées, comme si elles n'avaient pas été vues du tout. En refusant de les voir, les gens s'en protègent temporairement. Si elles deviennent réellement dangereuses, alors et alors seulement, ils cessent de s'aveugler à leur égard et leur font une place.

De façon générale, nous réagissons constamment à des indices qui ont pour nous une certaine signification. Nous voyons ce que nous voulons voir ou ce dont nous avons besoin de voir pour nous protéger ou pour promouvoir nos objectifs. Nous ne voyons pas les gens tels qu'ils sont mais selon l'importance qu'ils ont pour nous.

Examinons notre façon de comprendre le monde dans lequel nous vivons et plus spécifiquement les éléments qui se rapportent à nous et à nos relations avec les autres.

1.2 La composante intellectuelle de la perception

D'abord nous organisons le monde selon des concepts ou des catégories. Nous affirmons que telle chose est chaude ou froide; bonne ou mauvaise; simple ou compliquée. On peut considérer ces catégories comme formant un continuum. Nous pouvons situer alors ce qui se passe dans le monde le long de ce continuum, soit vers une extrémité ou vers l'autre. C'est la composante intellectuelle de la perception.

Chaque fois que nous nous intéressons à nos caractéristiques, à celles des autres ou à celles des événements, nous utilisons nos concepts ou catégories. Notre compréhension du monde est tributaire des concepts ou des catégories qui nous servent à structurer nos expériences. S'il nous manque un concept pour décrire un événement qui se passe dans le monde, nous devons en inventer un, faute de quoi nous ne pouvons pas réagir à cet événement de façon structurelle.

La plupart d'entre nous avons développé notre propre système de concepts qui nous sert à interpréter le comportement des autres. Ce choix de concepts dépend "souvent" de nos besoins. Par exemple, les gens ayant un fort besoin d'appartenance auront tendance à tout interpréter en termes d'amour ou de haine, d'acceptation ou de rejet. Ils peuvent être relativement insensibles aux questions de leadersnip ou de réussite.

Un administrateur qui serait trop sensible au fait que ses subalternes sont amicaux ou pas, pourrait en conséquence, être très mal placé pour juger d'autres aspects importants de la performance de ses subordonnés.

Dans notre exemple, il y a une relation directe entre un leadership efficace et la capacité de percevoir les autres selon différents schémas.

1.3 La composante sociale de la perception

Mais les concepts ou les catégories n'existent pas seuls. Ils font partie d'un réseau de relations. On appelle système conceptuel l'ensemble des concepts et des relations entre eux.

Par exemple, on entend dire "les gens qui sont chaleureux et amicaux font ordinairement confiance aux autres et par conséquent sont souvent déçus". Le système conceptuel relie ici les notions de chaleur, d'amitié, de confiance à celui d'être déçu.

Cet enchaînement des concepts nous permet, si un événement est relié à un certain concept, d'inférer les relations de cet événement avec tout un réseau de concepts. Il devient alors presque impossible, à partir d'une information partielle sur une caractéristique d'un individu ou d'un événement, de ne pas faire de suppositions sur ses autres caractéristiques.

Dans le cas de préjugés, ou de stéréotypes, nos attentes peuvent être assez fortes que non seulement nous ne vérifions pas si notre système conceptuel a bien fonctionné, mais nous allons jusqu'à refuser ou biaiser toute information qui ne concorde pas avec notre système afin que celui-ci puisse résister à des expériences contradictoires.

En d'autres termes, ces concepts, ces catégories, nous permettent d'organiser les nomoreuses expériences que nous vivons quotidiennement. Sans eux, ce serait la pagaille et à ce titre, ils sont nécessaires à toute personnalité numaine. À cause de notre dépendance vis-à-vis notre système conceptuel, nous hésitons à accepter toute information qui n'y trouve pas place.

Pour nous protéger contre ces expériences contradictoires, nous disposons de beaucoup de défenses perceptuelles. Ces défenses ou filtres retiennent ce que nous ne voulons pas voir, ne laissent passer que ce qui nous intéresse.

1.4 L'interdépendance des trois niveaux composant la perception dans la détermination des attitudes latentes

Tout ce qui oriente a priori la perception, le jugement et le comportement est facteur d'attitude latente et du même coup facteur d'opinion.

Les déterminants des attitudes latentes peuvent être regroupés, pour plus de clarté en trois catégories:

1) les facteurs personnels ou "privés" (affectif);
2) les facteurs interpersonnels, de groupe et socio-culturels (social);
3) les facteurs provenant de prises de position antérieures et du système des opinions déjà constitué (intellectuel).

Certes, ces délimitations ont quelque chose d'arbitraire, et en fait, non seulement certains facteurs relèvent de plusieurs catégories mais en outre, toutes ces influences s'exercent en même temps, quoiqu'à des degrés et des niveaux divers, sur chacun de nous pour façonner nos attitudes latentes.

1.4.1 Les facteurs personnels et privés

Les attitudes existentielles - profondes qui se confondent avec les structures de la personnalité:

Exemple: des attitudes qui se confondent avec notre manière de vivre notre propre existence et qui thématisent notre Univers subjectif.

Les motivations

Au sens ordinaire, la motivation serait une "force inconsciente" poussant l'individu et orientant son action dans un certain sens, en vue de rechercher une satisfaction, de s'approprier certains "objets satisfacteurs" et, par là, d'apaiser un besoin.

Les traits de personnalité

Sans entrer ici dans l'analyse de cet ensemble complexe que l'on nomme "personnalité", disons simplement que nos manières habituelles de vivre, d'agir et de réagir (les constantes typiques ou caractéristiques de notre personnalité) sont facteurs d'attitudes latentes.

"L'état émotionnel" du moment

Le degré de suggestibilité, c'est-à-dire, la réceptivité à des idées, des opinions et croyances.

Les habitudes et l'expérience acquise

La force de l'habitude est une des principales résistances au changement, à l'innovation, à la créativité. Selon certains philosophes, l'habitude est l'antithèse de l'esprit parce qu'elle est automatisme.

L'image de soi et le niveau d'aspiration

L'image de soi, c'est déjà une opinion de soi-même, sur son propre être en situation, sur les aptitudes, les capacités, les diverses possibilités que le moi s'attribue.

Le niveau d'aspiration, qui représente à la fois le niveau de ce que nous cherchons à atteindre et la distance entre l'état actuel et l'idée du Moi.

Les principes personnels

Les principes personnels qui sont toujours présentés comme des vérités indiscutables et comme des régulateurs rigides de la conduite. Les gens ont ainsi des principes personnels concernant les relations avec autrui; l'éducation des enfants, les rôles de mari et d'épouse, etc.

1.4.2 Facteurs interpersonnels et socio-culturels

Les influences du groupe

Tout groupe engendre ses habitudes, ses normes, ses valeurs et son code dont s'imprègnent naturellement ses membres, et ceci est vrai aussi bien au niveau du groupe familial qu'au niveau des grands groupes nationaux, religieux, ou politiques, en passant par les milieux professionnels et les milieux socio-économiques.

- les pressions de conformité
- les stéréotypes: ce sont des clichés, des évaluations simplifiées et radicales, des opinions tranchées et sommaires qui concernent l'environnement du groupe, ses intérêts particuliers et généraux et surtout les caractéristiques psychologiques des autres groupes.
  . le paysan pour le citadin
  . les automobilistes pour les cyclistes
  . les bourgeois pour les communistes
  . les hommes pour les femmes
  . etc. et inversement
- l'image de soi dans le groupe et l'image du groupe lui-même
- les mythes dans lesquels se reconnaissent et se fortifient les groupes
  Exemple: la suprématie de la race allemande (ariens)
  la société sans classe
  la terre promise
- l'idéologie du groupe. L'idéologie est mobilisatrice et motrice par essence.

Statut et rôle sociaux

Le statut social d'un individu détermine son comportement, de même qu'il induit le comportement des autres à son égard.

Le rôle social, aspect dynamique du statut social, représente l'exercice de fonctions sociales à l'intérieur d'un groupe.

L'influence des personnes

Nos attitudes latentes peuvent être aussi déterminées par des influences de personnes auxquelles nous accordons crédit, confiance, autorité ou valeur personnelle. Par exemple, apprendre que, sur telle question, telle personnalité prestigieuse a pris telle position, nous prédispose à adopter la même opinion, sans autre information.

Les croyances

Les conceptions de l'âge de pierre coexistent de nos jours avec les plus récentes connaissances scientifiques.

Exemple:
- la vente incroyable de fétiches, de pendentifs et de porte-bonneur
- l'horoscope

Les facteurs socio-économiques

- le niveau de vie
- le niveau de revenus personnel et familial
- l'habitat en général façonne nos attitudes et nous prédispose à certains comportements.

Les idées et les sentiments du moment socio-historique

Nos attitudes latentes sont déterminées aussi par des réalités sociales larges. Exemple: le faux débarquement des Martiens en octobre 1938, à la radio de CBC par Orson Wells. La situation socio-politique du Québec en ce moment.

Les valeurs socio-morales

Des aspirations humaines fondamentales véritables motivations morales, qui sont représentées par des valeurs telles que:

- la sécurité et la paix
- la vie
- la justice
- la solidarité humaine

1.4.3 Les facteurs conceptuels

Les facteurs provenant des prises de position antérieures, et du système des opinions déjà constituées.

Le niveau antérieur d'information, de connaissance ou de compétence.

Exemple:
Les vérités scientifiques d'une certaine époque.

(1) lorsque la rotation de la terre fut annoncée pour la première fois, les savants de l'époque refusèrent d'y croire. S'il en était ainsi, toute l'eau des mers et des fleuves serait projetée dans l'espace; il faudrait aux hommes comme aux chats, des griffes pour se cramponner à la surface de la terre.

(2) les savants étaient contre le percement de tunnels parce qu'ils prédisaient l'asphysie des voyageurs.

(3) vers 1910, un savant physicien, fixa à 3 000 mètres l'altitude maxima des engins volants, au-delà de laquelle la survie humaine n'était plus possible.

L'incompétence et l'absence quasi absolue d'informations valables ou de connaissances antérieures sur un problème ou une question n'a jamais empêché personne d'avoir - et de donner - son opinion.

Influence de la prévention et des informations préalables. Exemple: si notre interlocuteur est un escroc.

Influence des prises de positions antérieures sur d'autres objets, voisins ou distincts de l'objet actuel.

Chez tout individu normal existe un certain souci d'unité, de logique ou de consonnance entre ses diverses opinions. À fortiori si ses prises de positions antérieures sont connues et publiques, la mise en contradiction avec soi-même est consciemment encore plus évitée.

1.5 Des attitudes latentes aux attitudes actualisées

L'imbrication de ces différents facteurs va former nos attitudes latentes. Celles-ci vont ensuite s'actualiser dans des situations que nous vivons: les opinions que nous aurons, les positions que nous défendrons seront dépendantes de tout ce substrat qui les fonde et les appuie.

La Figure 1 résume ce processus de formation des attitudes, de latentes à actualisées.

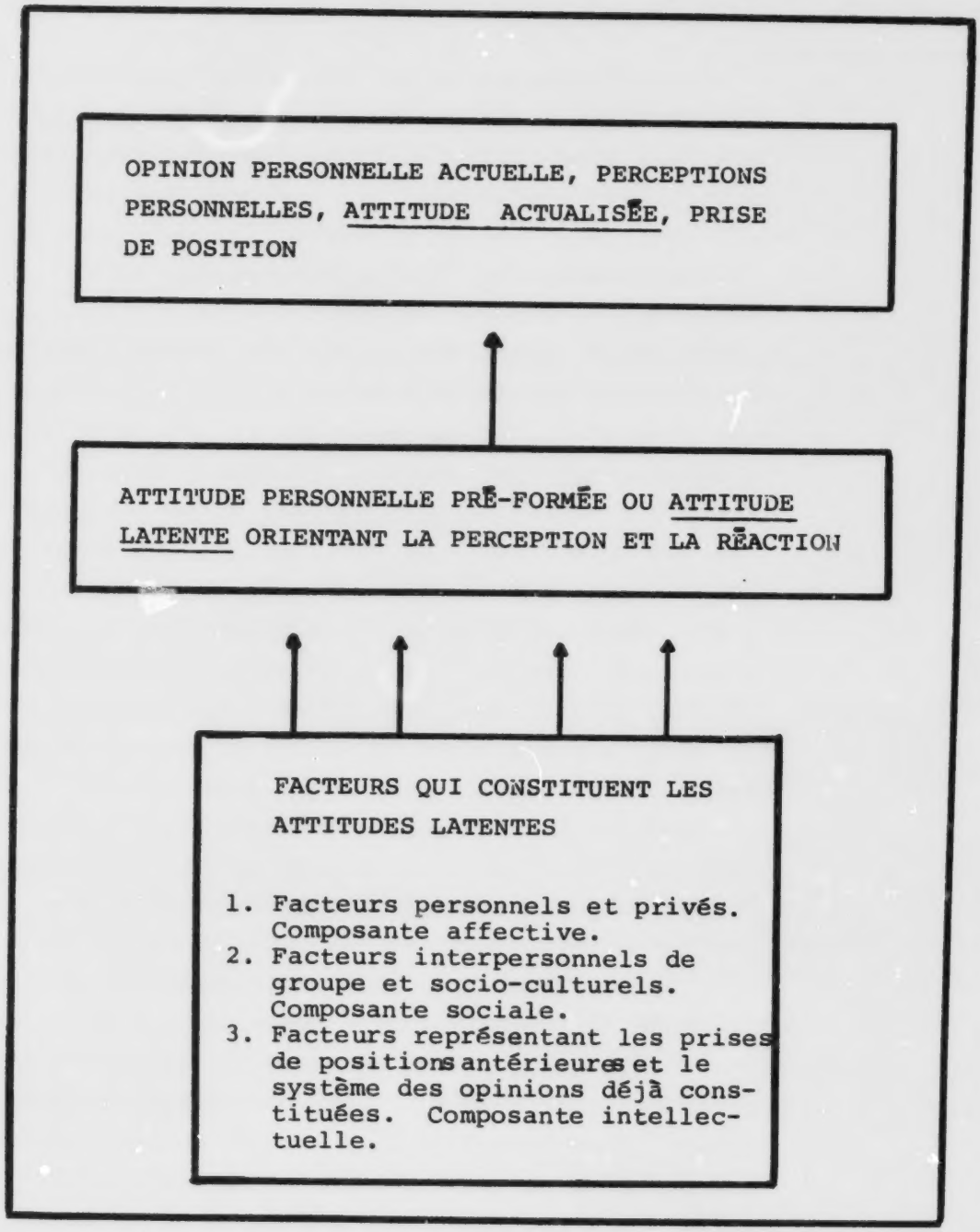


Figure 1 - Schéma de la formation des attitudes.

2. LES PRÉJUGÉS

Littéralement le mot veut dire "jugé d'avance" puisqu'il vient du latin "praejudicium", ou "prae" qui veut dire avant, et "judicium" qui signifie jugement.

Autrement dit, le préjugé est une opinion, une attitude, un concept ou un scnéma conceptuel adopté sans considération des faits. Il diffère de l'attitude fondée sur l'observation et la connaissance, car il s'agit d'un jugement qui ne repose ni sur la science ni sur une façon de penser conforme à la raison.

On peut dire que chacun de nous avons des préjugés, mais beaucoup de ces préjugés sont inoffensifs. Certaines personnes ont de l'aversion, par exemple, pour certains aliments qu'elles n'ont jamais goûtés, parce qu'elles croient qu'elles ne les aimeraient pas. Les préventions de ce genre ne nuisent à personne (sauf à cette personne même...). Personnellement je n'aime pas les concombres, ni les huîtres. Je ne crois pas nuire à personne.

Mais lorsque nous nous prédisposons à n'aimer personne qui appartienne à une race ou à un groupe etnno culturel particulier, qui ait la peau d'une certaine couleur ou qui pratique telle ou telle religion, nous nous livrons à un préjugé qui peut causer beaucoup de mal. Un autre préjugé nuisible est celui que l'on entretient à l'égard de la femme et qui se manifeste souvent par des restrictions en

matière d'emploi, de perfectionnement, d'avancement ou d'accès aux fonctions supérieures dans l'entreprise.

De tels préjugés pourront avoir des effets pernicieux non seulement sur ceux qui en sont l'objet, mais aussi sur ceux qui les nourrissent et sur la société en général. Beaucoup ne se rendent pas compte de leurs préjugés. Il faut bien le dire: il est parfois plus facile de les déceler chez les autres que chez soi. Et même si l'on en prend conscience il est souvent très malaisé de s'en défaire.

Dans une brochure intitulée Formes et causes principales de la discrimination publiée par les Nations Unies, l'auteur explique bien ce qu'est la sorte de préjugés qui nous occupe ici: "Un préjugé social, ou préjugé concernant des groupes est une manière de penser, un parti pris qui se manifeste par une attitude communément partagée, d'hostilité, de mépris, de défiance ou de mésestime à l'égard des membres d'un groupe social particulier, parce qu'ils se trouvent appartenir à ce groupe".

Les préjugés ne se traduisent pas toujours par une hostilité ouverte; ils se cachent parfois sous des attitudes opposées: sollicitude exagérée ou trop grand empressement à plaire, que l'on manifeste envers certains éléments de la population, comme les Noirs, les immigrants ou les femmes.

2.1 Les stéréotypes de groupe

Les préjugés dirigés contre certains groupes ethniques et certaines races, couleurs ou religions nous portent à rejeter en bloc tous les membres du groupe et à ne voir en eux que le stéréotype plutôt que la personne.

"Lorsqu'il existe des stéréotypes, dit Arnold Rose dans la brochure de l'Unesco intitulée L'origine des préjugés, on juge alors les gens non pas sur leurs mérites propres, mais en fonction d'idées exagérées ou déformées concernant ce que l'on croit être les caractéristiques de leurs groupes, en présumant à tort que tous les membres du groupe sont identiques et que les exceptions n'existent pas ou sont négligeables".

Ainsi, l'on se fera une image conventionnelle des Américains, des Juifs, des Noirs, des Anglais, des Allemands, des Chinois ou autres et on aura peine à considérer les membres de ces groupes comme des êtres distincts. On éprouvera parfois de l'aversion à leur égard avant même de connaître les qualités ou les traits caractéristiques qui les rendraient acceptables ou inacceptables, comme amis ou comme compagnons de travail.

Une fois le stéréotype établi, on est porté à ne reconnaître en chacun des membres d'un groupe que ce qu'on s'attend d'y trouver. Si nous croyons que les Italiens sont bruyants, nous remarquerons surtout

ceux qui le sont vraiment. Lorsque nous nous trouverons en présence d'Italiens qui n'ont pas du tout ce genre, nous nous apercevrons à peine qu'ils sont eux aussi des Italiens.

Nous devons cependant convenir que les groupes humains se distinguent bel et bien par des particularités acquises sous l'influence de l'ambiance, de traditions, de coutumes ou d'autres facteurs.

Ainsi donc, chaque individu est différent et a le droit d'être jugé selon ses mérites. Par ailleurs, il faut apprendre à accepter, comprendre et estimer les différentes manières de voir et d'agir qui se retrouvent inévitablement entre les groupes. Ces différences, par leur variété, apportent à la vie en société une saveur et un enrichissement qu'il serait dommage de sous-estimer.

2.2 La source des préjugés et des stéréotypes

D'où viennent les préjugés et les stéréotypes de groupe? Le préjugé et le stéréotype ne sont pas innés, déclarent les spécialistes, mais il y a par ailleurs chez l'enfant, une inclination naturelle à découvrir l'identité de sa famille et de son groupement culturel en les opposant à tous les groupes. Autrement dit, l'enfant est vulnérable au préjugé et ce n'est que par l'éducation et l'expérience qu'il acquierra graduellement une manière de voir plus universelle.

Arnold Rose dit encore que les parents enseignent les préjugés à leurs enfants par leur façon d'agir, en exprimant certains dégoûts, en s'opposant à certaines relations, en formulant certaines remarques, en laissant entendre qu'il est ridicule ou honteux de faire ceci ou cela.

En fait les préjugés trouvent leurs racines non seulement à l'intérieur des cadres familiaux, mais également:

- dans les institutions sociales: l'école, le collège, l'université, la religion;

- dans les secteurs politiques: le gouvernement, les idéologies, les partis politiques;

- dans le secteur économique: les entreprises privées ou publiques, les syndicats, le système socio-économique (capitaliste, socialiste ou communiste);

- dans le secteur culturel: les journaux, le théâtre, la musique, la télévision, la radio, les mass media, la propagande, la publicité;

- chez l'individu même par ses besoins, ses motivations, ses aspirations, ses intérêts.

Voilà dit autrement l'influence des mêmes facteurs que nous avons décritspour expliquer la structure de la perception.

Que faut-il entendre par discrimination?

Beaucoup de gens confondent discrimination et préjugé.

Le préjugé, on l'a dit tantôt, est un état d'esprit, un sentiment qui cause, soutient et semble expliquer la discrimination. D'une manière générale, le préjugé est l'attitude psychologique qui mène à l'exercice de la discrimination.

La discrimination peut être qualifiée de traitement inégal et défavorable, soit en refusant certains droits ou avantages sociaux aux membres d'une catégorie sociale particulière, soit en leur imposant des charges spéciales, soit en accordant des faveurs exclusivement aux membres d'une autre catégorie, ce qui crée une inégalité entre ceux qui appartiennent à la catégorie privilégiée et les autres.

Des exemples de discrimination:

1. Les personnes qui entretiennent des préjugés à l'égard des Noirs pourront leur refuser le droit d'habiter certains quartiers, l'accès à certains hôtels ou restaurants, ou le droit de fréquenter les mêmes écoles que leurs enfants.

2. En Allemagne hitlérienne, la prévention à l'égard des Juifs a entraîné des mesures de répressions violentes et draconiennes.

3. Si l'on demandait ce qu'il faut considérer lorsqu'il s'agit d'admettre un postulant à un emploi, la plupart des employeurs répondraient la compétence, l'éducation et l'expérience. Or, beaucoup d'employeurs refusent de l'emploi à des femmes, bien qu'elles puissent posséder les mêmes titres que les hommes. Ils s'attendent souvent à ce qu'elles effectuent le même travail contre une rémunération inférieure, ou encore, les employeurs ne leur offrent pas les mêmes possibilités d'avancement.

4. COMMENT COMBATTRE LES PRÉJUGES ET LA DISCRIMINATION?

Généralement, il est plus facile de s'attaquer directement aux mesures discriminatoires que d'essayer de supprimer les préjugés. On peut, par des mesures légales, prévenir ou réprimer la discrimination, du moins sous sa forme extérieure.

Par contre, les préjugés échappent à tout contrôle de cet ordre.

Comment faire pour prévenir les préjugés et contrer la discrimination?

- en changeant nos attitudes;

- en diffusant des renseignements exacts sur les gens, par les moyens d'information que sont les journaux, la radio et la télévision;

- en organisant des conférences et des colloques qui vont faire connaître des situations, des gens, des cultures;

- en développant des programmes éducatifs soucieux de faciliter les changements, clairs quant aux objectifs visés et concrets quant aux moyens à prendre;

- en favorisant l'action collective, plus efficace pour défendre et promouvoir les droits;

- en implantant des programmes d'accès à l'égalité pour corriger des situations d'injustice et d'inégalité dont sont victimes certains groupes; ces programmes prévoient différentes mesures-remèdes; des mesures-support et des mesures d'égalité de cnances.

- en utilisant des législations comme la Cnarte des droits et libertés de la personne et la Commission des droits de la personne.

Cet organisme a le pouvoir de faire enquête sur des situations où existent de bonnes raisons de croire qu'il y a discrimination. Une enquête est faite: si elle conclut à la discrimination, la Commission tente - par la médiation - d'obtenir la réparation du tort causé à la victime (ou les victimes); si la médiation

échoue, la Commission peut aller devant un tribunal pour défendre la victime et tenter encore une fois de réparer le tort causé.

Les enquêtes se font suite à une plainte déposée par un individu ou un groupe, mais la Commission peut aussi, de sa propre initiative, faire enquête.

BIBLIOGRAPHIE

BENNIS, W.. Interpersonal Dynamics. Homewood III, Dorsey, 1968.

COSTELLO, S. et T. ZALKIND. Perception: Implications for Administration in Kolb Organisational Psychology. A book of Readings, p. 199-212.

FRIDLER, F.E.. Leader Attitudes and Group Effectiveness Urbana III: University of Illinois Press, 1958.

GOFFMAN, E.. On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Psychiatry 18, 1955, p. 213-231.

HARVEY, O.J. HUNT, D.E. et SCHRODER, H.M.. Conceptual Systems and Personnality. New-York: John Wiley & Sons Inc., 1961.

HILGARD, E.R. BOWER, G.H., Theories of learning: New York: Appleton-Century Drafts, 1966.

KELLY. G.A.. The Psycnology of Personal Constructs, New-York: N.N. Norton & Company Inc., 1955.

MASON HAIRE et N.F. GRUNES. Perceptual Defense: Processes Protecting and Organized Perception of Another Personality. Human Relations, 3, 1950, p, 403-412.

ROKEACH, M.. The Open and Closed Mind. New-York: Basic Books, Inc. Publishers, 1960.

SECORD, P. et BACKMAN, C.. Attitudes Organization and Benavioral Change in Social Psychology, p. 97-126.

STAGNER, R.. Perception: Applied Aspects in Psycnology of Industrial Conflict, p. 52-88.

WYLIE, R.. The Self Concept. Lincold. Nebraska: University of Nebraska Press, 1961.

DEUXIÈME PARTIE

LE CONCEPT DE SOI

PAR

AIMÉE LEDUC

Ce document présente la pensée de Staats (1963, 1968, 1971, 1972, 1975) sur le concept de soi. Conformément à la psychologie traditionnelle (Hall et Lindzey, 1957), Staats considère le concept de soi de deux façons: comme la perception que la personne a d'elle-même et comme une cause du comportement de la personne et du comportement des autres personnes par rapport à elle. Nous discutons d'abord le concept de soi comme effet, puis en second lieu, nous considérons ce concept comme une cause, une explication du comportement.

1. LE CONCEPT DE SOI: UN EFFET

Le concept de soi est habituellement considéré comme la perception que la personne a d'elle-même, ses attitudes et ses sentiments vis-à-vis elle-même. La plupart des psychologues qui utilisent ce terme infèrent l'existence de processus internes qui déterminent le comportement de la personne. Ils nomment ces processus internes attitudes, sentiments, perceptions, évaluations, etc...

On ne peut cependant observer de tels processus internes. Ce qui permet d'inférer l'existence de tels processus, ce sont, en grande partie, les énoncés de la personne par rapport à elle-même, le comportement verbal de la personne qui se décrit et qui décrit ses actions. Le concept de soi peut ainsi être considéré comme un terme descriptif qui représente le comportement verbal de la personne par rapport à elle-même ou, plus précisément "un ensemble de comportements interreliés dont la nature est

surtout verbale, comportements verbaux qui ont des caractéristiques émotives intenses (Staats, 1975, p. 156).

Pour expliquer le concept de soi, il faut identifier les variables qui le déterminent, à savoir: les principes d'apprentissage, les caractéristiques physiques et les comportements de la personne et enfin, les situations.

Les principes d'apprentissage

Nous présentons une étude qui révèle que le concept de soi s'apprend par un processus de conditionnement instrumental. En second lieu, nous présentons l'analyse behaviorale du développement du concept de soi.

Une étude de Nuthmann (1957) supporte une vue descriptive du self en tant qu'ensemble de réponses verbales et indique, en même temps, que le conditionnement instrumental peut en être une variable déterminante. Nuthmann présente 100 énoncés qui permettent aux sujets d'exprimer leur acceptation d'eux-mêmes. Il choisit les sujets les plus bas relativement à l'acceptation d'eux-mêmes (15%) pour l'expérience qui se fera deux mois plus tard. Les scores obtenus permettent de pairer les sujets et de les assigner soit au groupe expérimental, soit au groupe contrôle.

Au cours de l'expérience, on présente les énoncés aux sujets. Pour la moitié des énoncés, la

réponse VRAI traduit l'acceptation de soi; pour l'autre moitié, c'est la réponse FAUX qui la traduit. Dans un groupe, l'examinateur dit BIEN quand un sujet donne une réponse qui traduit l'acceptation de soi, dans l'autre, il ne dit rien.

Les résultats révèlent que la fréquence des énoncés qui traduisent l'acceptation de soi augmente quand on renforce de tels énoncés. Par conséquent, l'étude révèle que les principes du conditionnement instrumental seraient l'une des variables qui déterminent les énoncés verbaux qui constituent le concept de soi.

Staats présente une analyse benaviorale de la formation du concept de soi. Pour bien comprendre comment l'apprentissage discriminatif est une variable importante dans la formation du concept de soi, nous présentons d'abord l'apprentissage du nom des objets et des événements externes puis celui du nom des objets et des événements internes dont fait partie le concept de soi.

Le contrôle du comportement verbal par le milieu externe

Staats emprunte à Skinner (1957) l'analyse de l'apprentissage du nom des objets et des événements du milieu externe. Le principe impliqué est le principe de l'apprentissage discriminatif.

Quand, pour la première fois, l'enfant dit PAPA ou un mot qui ressemble à PAPA, habituellement, le

parent renforce cette réponse que le père soit présent ou absent, que l'enfant regarde ou ne regarde pas son père. Cette expérience renforce la réponse PAPA en présence de plusieurs stimuli différents. À ce stade, un stimulus spécifique ne contrôle pas la réponse. L'enfant pourra dire PAPA quand sa mère lui donne des soins, quand d'autres adultes ou d'autres enfants sont présents, etc... L'entraînement discriminatif commence habituellement quand la réponse se produit souvent. On ne renforcera pas l'enfant quand il dira PAPA en l'absence du père et on le renforcera pour cette réponse en présence du père.

À ce stade, le stimulus approprié pourra ne pas exercer un contrôle précis sur la réponse. L'enfant pourra dire PAPA en présence de son père mais il donnera également cette réponse en présence d'objets qui ressemblent au père comme d'autres hommes. C'est une illustration du principe de la généralisation du stimulus.

On ne renforcera pas l'enfant pour cette généralisation. Avec le temps, l'objet stimulus "père" exercera un contrôle précis sur cette réponse verbale c'est-à-dire que l'enfant ne dira PAPA qu'en présence de son père ou pour ne désigner que son père. Il a alors appris une étiquette verbale.

Quand les sons de base du langage deviennent plus fréquents et quand l'enfant a appris, jusqu'à un certain point, à imiter le langage des autres, il peut apprendre rapidement le vocabulaire. La mère tient une balle et dit BALLE. Quand l'enfant dit un mot qui ressemble à BALLE en regardant la balle, la mère peut le caresser; elle renforce alors

le comportement verbal. Plus tard, quand la mère montre la balle et dit QU'EST-CE QUE C'EST? Si l'enfant dit BALLE ou un mot qui ressemble à BALLE, la mère peut renforcer cette réponse. Plus tard, le père peut donner une balle à l'enfant et renforcer l'enfant s'il dit BALLE.

Cette réponse se généralisera à d'autres objets semblables. La réponse sera alors parfois renforcée; tel sera le cas si l'objet est une autre balle. Parfois la réponse ne sera pas renforcée; tel sera le cas si l'objet est une orange ou un oeuf. C'est grâce à ce type d'expérience que certains objets stimuli du milieu en viennent à contrôler des réponses vocales particulières de l'enfant.

Un grand nombre d'expériences de ce genre semblent se produire. Quand l'enfant fait une promenade en automobile avec ses parents, quand il prend une marche, quand il va magasiner, il y a beaucoup d'occasions pour l'enfant de regarder un objet ou un événement et, en même temps, d'entendre le mot approprié. On demande à l'enfant de répéter le mot et on renforce la réponse. L'enfant apprend ainsi à étiqueter une grande variété d'objets et d'événements.

L'enfant peut aussi apprendre à étiqueter les actions variées des autres organismes de la même façon. En présence de certains stimuli visuels et auditifs qui se produisent quand son père est en colère tels que le froncement des sourcils ou la force de la voix, on pourra lui dire PAPA EST EN COLÈRE et le renforcer s'il répète EN COLÈRE. L'enfant apprend ainsi à donner la réponse verbale

appropriée à cette situation stimulus particulière. De la même façon, il apprendra d'autres réponses verbales à d'autres situations stimuli qui impliquent différentes positions et différents mouvements des personnes et des animaux.

Dans l'apprentissage normal du langage, l'acquisition d'étiquettes verbales se poursuit avec le nom des parties des objets. Au début, en présence de l'objet stimulus total, on renforcera le mot AUTOMOBILE. Plus tard, les stimuli discriminatifs qui contrôlent les réponses verbales appropriées deviennent les parties de l'objet. L'acquisition de ces nouvelles réponses verbales se fait selon les principes décrits ci-haut.

Le contrôle du comportement verbal par les stimuli internes

Les principes du conditionnement instrumental permettent également à l'enfant d'apprendre à étiqueter les stimuli internes de même qu'à se décrire (concept de soi).

La privation produit des stimuli internes qui peuvent en venir à fonctionner comme des stimuli discriminatifs et, par conséquent, à contrôler des réponses verbales. Si une réponse est renforcée en présence des stimuli internes produits par la privation, ces stimuli en viennent à contrôler cette réponse. Par exemple, les réponses "prendre un verre et le remplir d'eau" sont renforcées quand l'enfant a été privé de liquide pendant un certain temps.

Ultérieurement, le stimulus "avoir la gorge sèche" contrôlera cette réponse. Ce type de stimulus peut aussi en venir à contrôler une réponse verbale. Ainsi, quand l'enfant a été privé de liquide, s'il dit EAU en présence d'une gorge sèche et si cette réponse verbale est suivie de la réception d'un verre d'eau, les stimuli produits par la privation devraient en venir à contrôler la réponse verbale. Plusieurs réponses verbales semblent contrôlées par de tels stimuli internes.

Une autre situation dans laquelle le comportement verbal devient contrôlé par les stimuli internes selon les principes de l'apprentissage instrumental discriminatif implique la formation de discriminations verbales de ses propres comportements. Comme un enfant apprend à nommer un événement qui se produit dans son environnement externe, il peut apprendre à nommer les événements de son propre comportement grâce aux stimuli produits par ce comportement. Par exemple, on peut aider un enfant à répéter COURT quand il regarde un garçon qui court et le renforcer lorsqu'il répète ce mot. Après quelques essais, l'enfant dira probablement ce mot en présence d'un garçon qui court. À cause du principe de la généralisation du stimulus, il dira probablement ce mot en présence d'une fille, d'un homme ou d'un chien qui court. De la même façon, on peut aider l'enfant à dire COURT en présence des stimuli produits par sa propre course; ces stimuli en viennent alors à contrôler la réponse verbale. Les stimuli discriminatifs, dans ce cas, seraient les stimuli internes produits par les mouvements des muscles et des tendons de même que des stimuli externes comme des

stimuli visuels. Habituellement, l'enfant apprend ainsi des discriminations verbales à plusieurs de ses mouvements.

De plus, l'enfant apprendra des discriminations verbales non seulement aux stimuli produits par des mouvements spécifiques mais aussi à des stimuli complexes de divers types produits par ses actions complexes. Ainsi, si un enfant frappe un copain et si, suite à ce geste, le copain pleure, un adulte peut dire "tu n'aurais pas dû faire cela", inciter l'enfant à répéter "j'ai été méchant, je n'aurais pas dû faire cela" et renforcer l'enfant pour cette réponse verbale. De cette façon, l'enfant semble apprendre des réponses verbales qui décrivent son comportement et les effets de ce comportement sur les autres. Ce sont les stimuli produits par son comportement et les stimuli produits par le comportement des autres qui en viennent à contrôler ce type de réponses verbales. La personne apprend ainsi un répertoire de réponses verbales qui décrivent son comportement et les réactions d'autrui à ce comportement. En différentes situations, l'enfant apprend à dire "j'ai été mesquin", "j'ai été bon", "j'ai été drôle", "j'ai réussi", "je me suis conduit comme un idiot", etc...

Les principes d'apprentissage, notamment le principe du conditionnement instrumental discriminatif, constituent un déterminant important du concept de soi.

Les énoncés de la personne sur elle-même sont aussi fonction de variables comme ses comportements, ses caractéristiques physiques, de même que les situations dans lesquelles elle se trouve.

Jusqu'à un certain point, les comportements de la personne et ses caractéristiques physiques déterminent les énoncés de la personne sur elle-même.

Un déterminant des énoncés de la personne sur elle-même serait son comportement. Ainsi, une personne pourra se décrire comme "méchante" si elle se comporte d'une façon que sa culture désigne par le terme MÉCHANT. Cependant, l'entraînement de l'enfant à faire des énoncés sur lui-même peut être, jusqu'à un certain point, indépendant de son comportement. L'enfant peut, en effet, ne pas avoir appris à décrire son comportement de façon adéquate, c'est-à-dire comme les autres le décrivent. Ainsi, une personne qui se comporte de façon à faire souffrir les autres peut ne pas avoir appris à donner à son comportement l'étiquette verbale MÉCHANT. Un autre exemple: un enfant qui a de grandes habiletés intellectuelles peut être renforcé quand il se décrit comme peu intelligent. C'est l'entraînement verbal de la personne qui peut rendre compte des écarts entre ses autodescriptions et le comportement qui sert d'objet discriminatif pour la description. Bref, le comportement de la personne et son entraînement verbal sont des déterminants de son concept de soi.

Le même procédé peut s'appliquer aux caractéristiques physiques de la personne. On peut entraîner un enfant d'apparence ordinaire à décrire son apparence de façon beaucoup plus positive que les autres ne la décrivent. L'inverse peut aussi se produire; même si l'enfant est très beau, on peut l'entraîner à décrire son apparence de façon négative.

De plus, des stimuli discriminatifs autres que la personne elle-même et ses comportements peuvent déterminer les énoncés sur soi-même. Ces énoncés peuvent varier avec les situations. Ainsi, un adolescent peut émettre sur lui-même des énoncés très positifs en présence de ses copains ou de son amie alors que ses énoncés sont très modestes en présence d'une figure d'autorité. Les principes de l'apprentissage instrumental discriminatif rendraient compte de ce phénomène. En effet, certains types d'autodescription sont renforcés en présence de certaines personnes et ne le sont pas en présence d'autres personnes. Par conséquent, les personnes, en tant que stimuli discriminatifs en viendraient à contrôler le comportement verbal en question.

Les comportements de la personne, ses caractéristiques physiques, les situations combinés à l'entraînement verbal de la personne seraient des déterminants du concept de soi. La finesse de l'autoétiquetage de même que son degré de correspondance avec l'étiquetage des autres sont largement fonction de la précision, de l'entraînement à nommer ses propres comportements et ses caractéristiques physiques.

Il est intéressant de noter que, même si les termes et les principes utilisés dans ce type d'analyse sont différents de ceux de la psychologie phénoménologique, cette analyse est congruente avec les énoncés des théoriciens du <u>self</u>. Ainsi, Rogers (1951) écrit:

> "Comme résultat de l'interaction avec le milieu et, de façon particulière, comme résultat de l'interaction évaluative avec les autres, la structure du moi se forme en structure organisée, fluide mais constituée de perceptions des caractéristiques et des relations du <u>je</u> ou du <u>moi</u> avec les valeurs attachées à ces concepts (p. 498).

2. LE CONCEPT DE SOI: UNE CAUSE

Les énoncés sur soi-même qui sont des comportements acquis fonctionnant en accord avec les principes d'apprentissage produisent des stimuli auxquels la personne elle-même peut répondre de même que les autres personnes. Les énoncés sur soi-même peuvent être considérés comme des variables indépendantes, des causes du comportement de la personne qui les émet et du comportement des autres à l'endroit de cette personne.

C'est le processus de résolution de problème qui permet d'expliquer comment le concept de soi détermine le comportement.

Staats (1963) explique le processus de résolution de problème à partir d'une expérience de Judson, Cofer et Gelfand (1956). C'est le problème des deux cordes de Maier qui constitue la tâche. Avant de présenter le problème, les examinateurs entraînent les sujets à une tâche différente. Un groupe de sujets doit apprendre les mots suivants dans l'ordre: CORDE-OSCILLER-PENDULE; l'autre groupe apprend les mêmes mots mais pas dans le même ordre. Face au problème des deux cordes, tous les sujets devraient avoir également tendance à répondre corde à la corde que l'examinateur leur présente. On s'attend à ce que les sujets qui ont appris la séquence CORDE-OSCILLER-PENDULE donnent les deux autres membres de la chaîne quand le premier est déclenché. On s'attend aussi à ce que cette séquence verbale serve de médiateur à la réponse motrice consistant à faire un pendule avec la corde et à le faire osciller. Par conséquent, les sujets qui ont appris cette chaîne verbale devraient mieux réussir le problème. Les résultats supportent cette hypothèse.

Cette expérience permettra d'illustrer les trois mécanismes comportementaux de la résolution de problème, à savoir: l'étiquetage, les séquences de réponses verbales et les comportements instrumentaux.

L'étiquetage

Dans l'expérience de Judson, Cofer et Gelfand, le préentraînement a son effet dans la mesure où la vue de la corde déclenche la réponse verbale CORDE. Une personne qui n'aurait pas appris cette réponse verbale ne bénéficierait pas de l'apprentissage de la séquence verbale CORDE-OSCILLER-PENDULE pour résoudre le problème.

Le raisonnement humain et la résolution de problème qui exigent des réponses à des situations variées du milieu dépendent de l'acquisition préalable de discriminations verbales. La personne qui n'a pas acquis les réponses verbales appropriées ne peut résoudre le problème.

Le principe s'applique à des exemples naturels de résolution de problème. Ainsi, le médecin qui fait un diagnostic de pneumonie plutôt que de cancer de poumon, prescrira un traitement qui correspond à son diagnostic. La première étape de la résolution de problème est le déclenchement, par le stimulus, d'une réponse verbale.

Les chaînes de réponses verbales

Le troisième mécanisme impliqué dans la résolution du problème des deux cordes est le déclenchement du comportement moteur par les réponses verbales du sujet. Pour permettre de résoudre le problème, il faut que la chaîne verbale CORDE-OSCILLER-PENDULE

serve de médiateur au comportement qui consiste à afficher un objet lourd à une partie de la corde et à faire osciller le pendule. Pour résoudre un grand nombre de problèmes, il faut avoir acquis les habiletés manuelles préalables.

Le raisonnement personnel et social

Le processus de résolution de problème s'applique aussi aux problèmes personnels et sociaux.

Comme nous l'avons vu précédemment, la personne apprend à étiqueter ses caractéristiques physiques (grand, beau, laid, difforme), ses caractéristiques fondamentales (fort, agité, sociable, maladroit), ses émotions (impatient, joyeux, content, craintif), le feed-back social de ses comportements (agréable, égoïste, bon, chaleureux), le produit de son rendement (honneur, réussite, échec, argent), etc... Ces étiquettes sont des stimuli qui constituent un aspect important du concept de soi.

Les stimuli ont, la plupart du temps, une qualité émotive qui est un aspect important du concept de soi. Les étiquettes positives auront tendance à déclencher des chaînes verbales positives qui, elles-mêmes déclencheront des comportements instrumentaux d'approche tandis que les étiquettes négatives auront tendance à déclencher des chaînes verbales négatives qui donneront lieu à des réponses instrumentales d'évitement. Ainsi, une personne qui se décrit de façon négative, une personne qui n'a pas confiance en elle-même peut décider, dans une séquence de résolution de problème basée sur cet étiquetage, de ne

pas faire une tâche ou d'éviter une situation. Elle peut alors se priver d'une chance de réussir et d'acquérir de nouvelles habiletés. D'autre part, la personne qui se décrit de façon positive, qui a confiance en elle-même, toutes choses étant égales par ailleurs, peut essayer des tâches, les réussir et, ainsi, acquérir de nouvelles habiletés. À mesure que ces deux personnes avancent dans la vie, elles auront des occasions différentes d'acquérir de l'expérience et leur comportement sera façonné en conséquence. La personne confiante en elle peut avoir beaucoup plus d'expérience si elle est renforcée pour son habileté alors que l'autre aura moins d'occasion de se développer.

Pour que le raisonnement scientifique soit efficace, il faut que l'étiquetage et les séquences verbales soient isomorphes avec la réalité et que la personne ait acquis les réponses instrumentales qui permettent de résoudre le problème. Les mêmes conditions s'appliquent au raisonnement personnel et social. Un concept de soi positif ne saurait déclencher des comportements adaptés s'ils ne sont pas isomorphes avec la culture. Un auto-étiquetage qui ne correspondrait pas à la façon dont les membres de la culture étiquètent la personne ne permettrait pas de résoudre les problèmes personnels de façon adéquate. De plus, si la personne n'a pas appris les réponses instrumentales qui permettent de résoudre le problème, elle n'arrivera pas à le résoudre.

Bref, pour être bien adaptée, il est important que la personne ait acquis un concept de soi positif, isomorphe avec la réalité et qu'elle ait appris un répertoire important de réponses instrumentales. Dans

ces conditions, le concept de soi est un déterminant adéquat de comportements adaptés.

Une cause du comportement des autres

C'est, d'une part, la valeur émotive du concept de soi, et d'autre part, son isomorphisme avec la réalité qui en fait un déterminant du comportement des autres.

Par un apprentissage de type classique, nous avons acquis un vaste répertoire de mots qui déclenchent des réponses émotives positives et négatives. Des mots comme bon, courageux, vaillant, capable, intelligent déclenchent, chez la plupart, des réponses émotives positives et des comportements d'approche, alors que des mots comme cruel, méchant, paresseux, incapable, lâche déclenchent des réponses émotives négatives et des comportements d'évitement. Toutes choses étant égales, par ailleurs, une personne qui dit JE NE SUIS PAS TRÈS BONNE LA-DEDANS ne sera probablement pas invitée à faire cette tâche si elle est en compétition avec une personne qui dit JE SUIS PAS MAL BONNEDANS CE GENRE DE CHOSE.

Un autre élément qui contribue à déterminer le comportement des autres est l'isomorphisme du concept de soi avec la culture, c'est-à-dire la correspondance entre l'auto-description et la description de la personne par les membres de son groupe. Un concept de soi inadéquat déclenche chez les autres une réaction négative.

Par conséquent, toutes choses étant égales par ailleurs, un concept de soi positif et réaliste entraîne des réactions positives des autres personnes; un concept négatif et réaliste, un concept négatif et irréaliste de même qu'un concept positif et irréaliste entraînerait des réactions négatives. De façon parallèle, la personne qui ne parle pas d'elle-même recevra des réactions différentes de la personne qui parle d'elle-même. En déterminant les réactions des autres, le concept de soi détermine largement le type d'expériences sociales que la personne aura.

RÉFÉRENCES

HALL, C.S., LINDZEY, G. (1957). Theories of personality. New York: Wiley.

JUDSON, A.J., FOTER, C.N., GELFAND, S. (1956). Reason as an associative process: II "Direction" in problem solving as a function of prior reinforcement of relevant responses. Psychological reports, 2 501-7.

NUTHMANN, A.M. (1957). Conditioning of a response class on a personality list. Journal of abnormal and social psychology, 1957, 54, 19-23.

SKINNER, B.F. (1957). Verbal benavior. New York: Appleton-Century-Crafts.

STAATS, A.W., STAATS, C.K. (1963). Complex numan behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STAATS, A.W., (1968). Learning, Language and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STAATS, A.W. (1971). Child learning, intelligence and personality. New York: Harper and Row.

STAATS, A.W. (1972). Language benavior therapy: a derivative of social behaviorism. Behavior Therapy, 3, 165-192.

STAATS, A.W. (1975). Social behaviorism. Homewood, III.: Dorsey Press.

Number/
Numéro

4

éducation

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES SUR
L'ÉDUCATION AUX DROITS

DOCUMENT 4

UNE THÉORIE BEHAVIORISTE CONCERNANT LES ATTITUDES

RÉFLEXIONS ET PRATIQUES
SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS

document 4

La théorie behavioriste de Staats concernant les attitudes et l'interaction sociale

par
Aimée Leduc

Cette analyse a été réalisée sous la direction de: Yves Côté

Aimée Leduc a travaillé comme contractuelle à la
Commission des droits de la personne durant l'année 1978.

RÉVISION DU TEXTE:
Nicole Pothier, agente de formation
à la Direction de l'éducation

DACTYLOGRAPHIE:
Monique Soulard

PRÉSENTATION ET MISE EN PAGE:
Jocelyne Girard et Monique Soulard

Toute reproduction, en tout ou en partie, est permise
sous la réserve du consentement préalable explicite
de l'auteure.

DÉPÔT LÉGAL:
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-11098-6

TABLE DES MATIÈRES

LES ATTITUDES 8

La formation et le changement des attitudes 9

A. La formation des attitudes 9
B. Le changement des attitudes 12

1. Le conditionnement classique 12
2. La privation et le rassasiement 15

Les fonctions des attitudes 16

A. La fonction renforçante de stimuli attitudinaux 16 16

1. Les renforceurs 17
2. La nature hiérarchique des attitudes et des fonctions 19
3. Les règles d'application des renforceurs 21

B. La fonction directive des stimuli attitudinaux 23

L'INTERACTION SOCIALE 26

La personne en tant que stimulus social 27

A. Les caractéristiques physiques 27
B. Le comportement 29
C. Les autres stimuli 30

Les domaines d'interaction sociale 30

A. L'attraction, les préjugés et le comportement agressif 31

1. L'attraction 31
2. Les préjugés et le comportement agressif 34

B. L'imitation 38

Le concept de soi 41

A. Le concept de soi: un effet 41

1. Les principes d'apprentissage 42

a. le contrôle du comportement verbal par le milieu externe 43
b. le contrôle du comportement verbal par les stimuli internes. 46
c. l'auto-renforcement 49

2. D'autres déterminants 51

a. le comportement 51
b. les caractéristiques physiques . 52
c. les situations 53

B. Le concept de soi: une cause 54

1. Une cause de son propre comportement ... 54

a. la résolution du problème 55
b. le raisonnement personnel et social 58

2. Une cause du comportement des autres ... 60

CONCLUSION 62

RÉFÉRENCES 63

LIMINAIRE

La Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne du Québec a produit une série de documents de travail, dont le présent texte fait partie.

Cette série comprend surtout des textes d'analyse et des exercices variés favorisant le développement d'attitudes positives et de pratiques conformes à l'esprit et à la lettre de la Charte québécoise des droits et libertés. De façon générale cependant tous les documents de cette série visent une meilleure connaissance de la Charte pour rendre notre pratique concrète et quotidienne plus conforme à cette Charte.

Les documents produits s'adressent donc plus particulièrement à certains secteurs de la population, parmi lesquels nous trouvons

- le milieu scolaire
- le milieu de travail
- le milieu judiciaire
- les Autochtones
- les minorités ethno-raciales.

En plus de documents écrits, la Direction de l'éducation a mis sur pied des programmes de rencontre de formation et de sensibilisation aux droits de la personne dans les secteurs d'activités mentionnés surtout mais aussi avec plusieurs groupes variés.

AVANT-PROPOS

Ce texte d'Aimée Leduc présente un point de vue particulier sur le développement et les fonctions des ATTITUDES. Le point de vue qu'elle décrit et explicite est celui développé par Staats. C'est une théorie behavioriste. L'approche behavioriste est l'une des trois approches importantes utilisées en psychologie; les deux autres étant la psychanalyse et l'approche expérientielle. Le texte de Denis Pelletier présenté également dans cette série, illustre quant à lui, l'approche expérientielle ou humaniste.

Ces deux documents expriment donc des conceptions différentes d'une même réalité. Cette réalité s'articule autour de la notion de préjugé: leurs origines, leurs causes, leurs modes de fonctionnement et finalement la façon de les changer.

Cette notion de préjugé est souvent au coeur de nos interventions éducatives visant un changement d'attitudes et de perceptions pour permettre l'élimination de comportements discriminatoires envers certains individus et/ou certains groupes d'individus. Dans le choix que nous faisons de nos moyens d'intervention, il nous importe de bien comprendre la nature du changement que nous visons. À ce titre, les deux textes de Denis Pelletier et d'Aimée Leduc nous ont aidés à développer une instrumentation adéquate, et certains exercices contenus dans la série de documents s'inspirent largement de nos documents de réflexion.

Selon la situation et la nature de l'intervention, nous nous sommes inspirés de l'un ou l'autre texte. A première vue cependant, certaines parties peuvent sembler étrangères à la Charte et à notre préoccupation de l'Éducation aux droits de la personne. Ce n'est qu'apparence: il nous faut parfois prendre un peu de recul pour mieux percevoir la cible... ce que nous permettent ces deux textes de réflexion.

Nicole Pothier

L'éducation au respect des droits et libertés de la personne qui implique le respect des différences entre les personnes et les groupes, aussi bien que le respect de soi-même, est un apprentissage de comportements qui se produisent et se modifient dans une situation d'interaction sociale. La théorie de Staats (1964, 1967, 1968 a et b, 1970, 1971, 1975) intègre les concepts de personnalité et les principes d'apprentissage dans l'analyse de l'interaction sociale en accordant une place centrale au concept d'attitude en tant que réponse émotive. Nous présenterons d'abord la théorie des attitudes; en second lieu, nous dégagerons les principes de l'interaction sociale, leur application aux différents domaines pertinents pour l'éducation aux droits et libertés des personnes et le rôle du concept de soi dans l'interaction sociale.

LES ATTITUDES

Pour Staats, les attitudes sont des réponses émotives apprises, positives ou négatives, à des personnes, des objets ou des événements. Plusieurs termes sont utilisés pour désigner les stimuli qui déclenchent ces réponses émotives; on les nomme émotions, valeurs, idéologies, besoins, pulsions, motifs, buts, renforceurs, fétiches, etc... L'analyse de Staats s'applique à tous ces termes. Elle explique la formation, le changement et les fonctions des attitudes.

LA FORMATION ET LE CHANGEMENT DES ATTITUDES

Staats explique la formation et le changement des attitudes par le principe du conditionnement classique de premier ordre ou d'ordre supérieur qui se produit aussi dans un conditionnement instrumental. Deux sous-principes du conditionnement classique sont fréquemment utilisés pour changer les attitudes; il s'agit du contre-conditionnement et de l'extinction.

A. La formation des attitudes

Le principe important pour discuter l'apprentissage des attitudes est celui du conditionnement classique. Il y a des stimuli qui, de façon naturelle, déclenchent des émotions. En effet, la nourriture, l'eau, l'air, la stimulation sexuelle, la chaleur déclenchent, chez l'organisme qui en a été privé, des réponses émotives positives. D'autre part, les stimuli tactiles, visuels et chimiques intenses déclenchent des réponses émotives négatives. Quand ces stimuli sont pairés un certain nombre de fois avec des stimuli neutres, ils déclenchent leur réponse émotive particulière qui se conditionne, de façon classique, au stimulus neutre. Par conséquent, le stimulus neutre en vient à déclencher une réponse émotive semblable à celle que déclenchait le premier stimulus. Il s'agit d'un conditionnement

classique de premier ordre, c'est-à-dire d'un conditionnement à partir d'un stimulus qui, de façon naturelle, déclenche une réponse émotive. Ainsi, les personnes, les objets et les événements associés à un bon repas, en viennent à déclencher le même type de réactions émotives positives que le repas.

De plus, quand un stimulus a acquis la propriété de déclencher une réaction émotive positive, il peut la transférer à de nouveaux stimuli auxquels il est pairé dans un processus de conditionnement classique d'ordre supérieur. Ainsi, une personne qui en est venue à déclencher des réactions émotives positives transfère cette qualité à ce à quoi elle est associée, ses vêtements, sa voix, ses idées, etc...

Par conséquent, c'est à partir des stimuli qui, sur une base non apprise, déclenchent des réponses émotives qu'une personne apprend des attitudes. Par la suite, le système de réponses émotives s'élabore par de nombreux conditionnements classiques de premier ordre et d'ordre supérieur. L'histoire de conditionnement d'une personne est extrêmement complexe; elle s'élabore pendant toute sa vie. Il y a des occasions pour un très grand nombre d'essais de conditionnement. Ce qui explique à la fois le caractère unique du système de réponses émotives d'une personne et les ressemblances entre les personnes qui appartiennent à un même groupe, à une même classe sociale, à une même nation ou à une même culture.

Il faut souligner que, dans une situation naturelle, le processus de conditionnement classique qui se produit dans l'établissement d'une réponse émotive à un stimulus peut être voilé. Il est en effet possible de présenter un stimulus qui déclenche une réponse émotive à la suite d'une réponse instrumentale, ce qui aura pour effet non seulement de changer la réponse instrumentale, mais surtout de faire d'un stimulus présent dans la situation, un stimulus qui déclenche une réponse émotive. Un exemple emprunté à la vie de tous les jours permet d'illustrer ce double processus. La mère qui félicite deux frères suite à un comportement de jeu coopératif augmente la probabilité d'apparition de ce comportement. De plus, ses félicitations déclenchent, chez les enfants, une réponse émotive positive qui devient conditionnée à l'autre enfant en tant que stimulus social. En d'autres termes, l'autre enfant en vient à déclencher une réponse émotive semblable à celle que déclenchaient les félicitations.

Une étude de Lott et Lott (1960) supporte cette analyse. Ces auteurs travaillent avec des enfants de troisième et de cinquième année qui fréquentent une école élémentaire. Ils constituent 16 groupes formés de trois enfants qui ne se sont pas choisis dans un sociogramme. Ils présentent aux enfants un jeu et ils récompensent des enfants qui réussissent le jeu. Ils observent que les enfants récompensés, dans un sociogramme administré après l'expérience, choisissent plus souvent les membres de leur groupe que les enfants non récompensés. Ces résultats indiquent que l'expérience de la récompense, en présence de camarades, développe des attitudes positives

par rapport à ces camarades. Il semble donc que des attitudes positives peuvent se développer chez celui qui est récompensé par rapport aux personnes présentes à cet événement. Par conséquent, il suffirait de récompenser une personne en présence d'autres personnes pour que la personne récompensée développe des attitudes positives à l'endroit des autres personnes.

On peut inférer que le fait de recevoir une punition en présence d'autres personnes suffise à développer des attitudes négatives à l'endroit de ces personnes.

B. Le changement des attitudes

Il y a deux façons de changer la valeur attitudinale d'un stimulus, à savoir: différents types de conditionnement classique et des opérations de privations ou de rassasiement.

1. Le conditionnement classique

Il est possible de changer la valeur attitudinale d'un stimulus en pairant le stimulus avec des objets qui déclenchent des réponses émotives. C'est le procédé qu'ont utilisé Lott et Lott (1960). Une expérience de Bandura, Ross et Ross (1963) démontre aussi l'efficacité de ce procédé. Dans cette étude, l'enfant est pairé avec un adulte qui lui apporte des jouets intéressants, qui lui donne des renforceurs sociaux, du jus et des biscuits. Les auteurs obser-

vent que l'enfant imite plus l'adulte pairé avec des renforceurs positifs qu'un adulte non pairé avec des renforceurs positifs. Dans ces deux études, la personne fait l'expérience d'un pairage avec des objets ou des événements qui déclenchent des réponses émotives positives.

Pour changer les attitudes, il n'est pas nécessaire de pairer la personne avec des stimuli qui déclenchent des réponses émotives. Cet apprentissage peut se faire par l'intermédiaire d'images. Ainsi, le pairage de la photographie d'une personne avec des stimuli qui déclenchent des réponses émotives peut conditionner ces réponses à la personne.

Il est également possible de changer les attitudes par l'intermédiaire du langage. On peut ainsi pairer le nom de la personne à des stimuli qui déclenchent des réponses émotives pour conditionner ces réponses à la personne.

De plus, pour changer les attitudes, deux sous-principes du conditionnement classique sont fréquemment utilisés, il s'agit du contre-conditionnement et de l'extinction.

Le contre-conditionnement peut être utilisé soit pour qu'un stimulus qui déclenche une réaction émotive positive en vienne à déclencher une réaction émotive négative ou vice versa. Il s'agit d'un processus au cours duquel un stimulus qui déclenche la réponse émotive appropriée est pairé, un certain nombre de fois, avec le stimulus qui déclenche la réponse émotive inappropriée. Une étude de cas de Lazarus (1960) illustre ce procédé. Il s'agit d'un enfant qui refuse d'entrer dans une automobile parce qu'il en a peur. L'auteur a pairé les automobiles avec des bonbons ce qui, après un certain nombre de

pairages, a éliminé la peur des automobiles. Les automobiles qui déclenchaient une réponse émotive négative en sont venues à déclencher une réponse émotive positive semblable à celle que déclenchaient les bonbons. Le slogan "Black is beautiful" est un procédé de contre-conditionnement du même type. Pour que le contre-conditionnement soit efficace, il faut que la réponse émotive déclenchée par le stimulus contre-conditionnement (ex: les bonbons, beautiful) soit plus forte que la réponse émotive déclenchée par l'autre stimulus (les automobiles, black).

Un autre procédé permet de changer les attitudes; il s'agit de l'extinction. Ce procédé consiste à présenter le stimulus qui déclenche la réponse émotive inappropriée sans le pairer avec le stimulus qui avait servi à conditionner cette réaction. Après un certain nombre de telles présentations du stimulus, il en viendra à ne plus déclencher la réaction émotive inappropriée. Par exemple, les histoires qui pairent les noms de nations avec des adjectifs négatifs comme sales, niaiseux, etc..., conditionnement des attitudes négatives au nom de ces nations et aux personnes qui leur appartiennent. Théoriquement, il suffirait de présenter, à plusieurs reprises, le nom de ces nations sans le pairer aux adjectifs négatifs pour que graduellement, la réaction émotive négative disparaisse.

Qu'il s'agisse du conditionnement classique ou de ses corrolaires, il est important de tenir compte d'autres facteurs qui influencent l'apprentissage des attitudes. En effet, la force du conditionnement

est fonction du nombre d'essais de conditionnement (Staats et Staats, 1959); elle est aussi fonction de la proportion de renforceurs utilisés (Staats, Staats et Heard, 1960). De plus, le conditionnement de l'attitude à un mot se généralise à ses synonymes (Staats, Staats et Heard, 1959). Enfin, l'intervalle de temps entre les stimuli qui sont pairés influence la force du conditionnement, un intervalle d'environ une demi-seconde étant l'intervalle le plus favorable à l'apprentissage (White et Schlossberg, 1952).

Bref, différents processus d'apprentissage de type classique permettent de changer la valeur attitudinale des stimuli soit en pairant directement la personne à des stimuli qui déclenchent des réponses émotives, soit en pairant son image ou son nom à ces stimuli. Ces procédés de conditionnement classique peuvent s'effectuer soit dans une communication face à face, soit par l'intermédiaire des mass media de communication comme le cinéma, la radio, la télévision, les journaux, les magazines et les livres.

2. La privation et le rassasiement

En plus des procédés de conditionnement classique qui permettent des changements stables et lents de la valeur des stimuli attitudinaux, il y a des opérations qui peuvent en changer la valeur plus rapidement; il s'agit habituellement d'un changement moins permanent. En effet, des opérations de privation augmentent la valeur attitudinale d'un stimulus positivement renforçant alors que des opérations de rassasiement en diminuent la valeur. Une

étude de Gerwirtz et Baer (1958) démontre l'effet des opérations de privation et de rassasiement sur la valeur renforçante de l'approbation sociale. Ils soumettent un groupe d'enfants à une condition d'isolement social avant de leur permettre de jouer un jeu. Un autre groupe d'enfants joue le jeu dès qu'il arrive dans la situation expérimentale alors qu'un troisième groupe d'enfants est soumis à un rassasiement relatif d'approbation avant de jouer le jeu. L'hypothèse était que le renforceur serait plus efficace dans la condition de privation que dans les conditions de non privation et qu'il serait plus efficace dans cette dernière condition que dans la condition de rassasiement. Les résultats de l'étude corroborent cette hypothèse.

LES FONCTIONS DES ATTITUDES

Staats considère qu'il est aussi important d'identifier les fonctions des stimuli attitudinaux que d'identifier les principes qui en permettent la formation et le changement. En plus de déclencher une réponse émotive, les stimuli attitudinaux ont, par rapport au comportement instrumental, une fonction renforçante et une fonction directive.

A. La fonction renforçante des stimuli attitudinaux

Les stimuli attitudinaux qui en sont venus à déclencher des réactions émotives ont acquis une

fonction de renforceurs qui constituent un système hiérarchique soumis à des règles d'application.

1. Des renforceurs

Pour illustrer le rôle du système attitudinal par rapport aux comportements instrumentaux, Staats suggère de prendre un exemple de laboratoire. Supposons que nous avons deux rats de la même race, du même âge, etc... Le rat A a subi plusieurs pairages d'un timbre avec de la nourriture. Le rat B a expérimenté le timbre sans qu'il soit pairé avec la nourriture. Par conséquent, le timbre devrait être un stimulus attitudinal pour le rat A et il ne devrait pas l'être pour le rat B. Si nous plaçons les deux animaux dans la même situation d'apprentissage expérimental où la pression du levier fait sonner le timbre, nous observons que le rat A apprend, "avec enthousiasme", à presser le levier et que le rat B n'apprend pas cette réponse motrice. Ce qui crée la différence entre les deux animaux et le fait que, pour le rat A, le timbre a acquis la fonction de déclencher une réponse émotive positive et, par conséquent, la fonction de renforceur positif, alors que pour le rat B, le timbre n'est devenu ni un stimulus attitudinal, ni un renforceur.

La même analyse permet de voir comment des personnes qui ont des attitudes différentes apprendront des comportements différents, dans des situations importantes pour l'adaptation. Il y a, en effet, des enfants pour qui les produits qui résultent de l'apprentissage de nouvelles habiletés, l'approbation d'une figure d'autorité et des pairs sont deve-

nus des stimuli attitudinaux et, par conséquent, des renforceurs. Ce qui se produit parce qu'on les a souvent récompensés pour l'apprentissage d'habiletés nouvelles variées. Par contre, pour d'autres enfants, cet apprentissage n'a pas été fait et ils n'ont pas ces stimuli attitudinaux dans leur système de personnalité. Il est facile de comprendre l'influence de ces facteurs sur l'apprentissage et l'adaptation scolaire. Dans la classe traditionnelle, l'approbation de l'enseignant et des pairs de même que le produit de ses propres habiletés sont les sources les plus importantes de renforcement des comportements des étudiants. Par analogie avec la situation de laboratoire décrite ci-haut, imaginons que pour l'enfant A, l'approbation de l'enseignant et des pairs et le produit de ses habiletés sont renfonçants alors qu'ils ne le sont pas pour l'enfant B. Imaginons, qu'en classe, l'enseignant se comporte de la même façon avec les deux enfants. Quand les enfants sont attentifs au matériel présenté et répondent de façon appropriée, l'enseignant les approuve et leurs comportements instrumentaux produisent des résultats qui démontrent leur habileté. Dans de telles circonstances, l'enfant A continue à être attentif et à travailler et, par conséquent, il continue à développer de nouvelles habiletés. D'autre part, l'enfant B cesse progressivement d'être attentif et de travailler. Il peut développer des comportements compétitifs renforcés de façon efficace. Ces comportements deviendront alors relativement dominants. On pourra alors considérer que l'enfant A est intéressé, motivé, bon travailleur et brillant; il réussira probablement très bien à des tests d'intelligence et de rendement scolaire.

Par ailleurs, on considérera que l'enfant B manque d'intérêt et qu'il n'est pas intelligent. Il est possible qu'il devienne un problème de comportement si ses comportements inappropriés sont renforcés. Cet enfant réussira mal les tests de rendement scolaire; il obtiendra un score bas aux tests d'intelligence. Un système de stimuli attitudinaux déficitaire est souvent à l'origine des problèmes d'adaptation scolaire. Par conséquent, quand le comportement d'un enfant n'est pas normal dans une situation, il faut examiner ses attitudes et leurs effets dans cette situation.

2. La nature hiérarchique des attitudes et des fonctions

Le système des attitudes-renforceurs peut être considéré comme un système parce que les éléments de ce système ont des modes d'interaction, l'un d'entre eux étant impliqué dans la nature hiérarchique du système. En effet, les divers stimuli du système d'une personne devraient avoir une intensité renforçante relative. La force relative et absolue des renforceurs auraient un effet important sur le comportement d'une personne ou d'un groupe. Par exemple, imaginons deux personnes qui ont, dans leur système de renforceurs, un stimulus, le renforceur A, qui a précisément la même valeur renforçante, et que par ailleurs, une personne n'a pas, dans son système, des renforceurs plus puissants alors que l'autre personne en a un, le renforceur B. Imaginons une situation où l'un des renforceurs est présenté de façon contingente à un comportement instrumental alors que l'autre est présenté à la suite d'un

comportement incompatible. Les deux personnes apprendront alors des comportements différents; la personne pour qui B est un renforceur apprendra le comportement qui est suivi de ce renforceur; l'autre personne apprendra l'autre comportement. Ce n'est donc pas uniquement la valeur absolue d'un renforceur qui détermine les différences de comportement des personnes et des groupes mais aussi la valeur relative des différents renforceurs du système des stimuli attitudinaux.

De plus, il y aurait des sous-systèmes dans le système principal. Il y a des classes de renforceurs qui sont interreliés comme les renforceurs sexuels et alimentaires. Si, par exemple, quelqu'un est privé de nourriture, la valeur renforçante de toute la classe des stimuli alimentaires augmente. Si le renforceur le plus fort n'est pas disponible, dans un ordre hiérarchique descendant, le renforceur dominant sera le premier renforceur disponible. Par conséquent, un membre faible de la classe peut acquérir une position de dominance relative dans l'ensemble du système à cause de la privation des membres les plus forts de cette classe.

De plus, la force relative des renforceurs du système peut être changée par des expériences de conditionnement classique de premier ordre et d'ordre supérieur. En effet, un stimulus qui déclenche une réponse émotive ne la déclenchera plus, du moins au même degré, quand une réponse incompatible est conditionnée à ce stimulus. Il faut aussi changer la force relative des renforceurs en utilisant un procédé d'extinction.

En plus de ces deux procédés, il y a des opérations qui peuvent changer le système attitudinal-renforçant plus rapidement mais de façon moins permanente. En effet, les opérations de privation augmentent la force absolue d'un renforceur positif alors que le rassasiement la diminue. Dans les deux cas, la dominance relative des renforceurs change. Quand la condition de privation ou de rassasiement revient au point de départ, les renforceurs regagnent leur position antérieure. Les changements suivent, de façon directe, les variations des conditions de privation ou de rassasiement.

3. Les règles d'application des renforceurs

En laboratoire, on applique certaines règles quand on étudie le principe du renforcement; ces règles impliquent le choix du comportement à renforcer et la façon de le renforcer, à savoir le programme de renforcement. Cet aspect du principe du renforcement qui, en laboratoire, n'a qu'une importance pratique devient un aspect très significatif dans l'étude du comportement humain. Indépendamment des stimuli attitudinaux qui seraient des renforceurs pour un groupe ou une culture, il peut y avoir des différences entre les groupes par rapport aux règles d'application des renforceurs.

Les différences entre les groupes par rapport aux règles d'application des renforceurs, la façon dont ces différences se développent et changent et leurs effets sur le comportement humain sont des

aspects très importants de l'étude du comportement humain.

Pour illustrer l'importance de ces règles, considérons, par exemple, le fait que dans notre société, les titres, les positions, le statut des rôles sociaux, la louange, le respect, l'argent, les beaux vêtements, les voitures luxueuses, les belles maisons sont des stimuli qui ont une grande valeur renforçante. Il y a aussi des règles pour l'application de ces stimuli. Ils sont présentés de façon contingente à certains types de comportement et non pas à d'autres types. Ainsi, on offre beaucoup de renforceurs pour une performance exceptionnelle au baseball, au football, et au hockey. Par ailleurs, on renforce peu le travail manuel non spécialisé, l'étude, le soin des malades, etc... Ces caractéristiques de notre système de renforceurs et de ses règles d'application façonnent le comportement. Ainsi, un jeune homme qui a développé des habiletés intellectuelles et athlétiques et qui peut atteindre l'excellence dans l'un ou l'autre de ces domaines aura tendance à choisir le domaine que la société renforce le plus.

Quand on compare des groupes, on peut s'attendre à ce que le système de renforceurs et ses règles d'application déterminent les types de comportements qui sont dominants. Une société qui, par exemple, valorise plus le travail intellectuel qu'une autre aura plus d'intellectuels qu'une société qui accorde moins de valeur à ces comportements.

Parfois, la règle spécifie une relation particulière entre le comportement, le stimulus social et le renforcement. C'est le cas du comportement sexuel et du renforcement sexuel qui existent dans toutes les sociétés. Cependant, il y a des règles concernant le type de comportement et le type de stimulus social. Ainsi, dans la société Nord-Américaine, le comportement sexuel n'est renforcé que dans certaines situations et avec un certain type de personnes.

Il y a aussi des règles pour l'application des renforceurs négatifs. Elles diffèrent selon les familles, les sous-cultures et les cultures. Les lois civiles et religieuses spécifient les règles d'application des renforceurs négatifs dans les cas où le comportement ou le stimulus social sont inappropriés.

En résumé, les stimuli qui déclenchent des réponses émotives ont aussi une fonction renforçante. Ces stimuli constituent un système hiérarchique qui influence le comportement humain et qui peut être modifié. De plus, les règles d'application de ces renforceurs façonnent le comportement humain.

B. La fonction directive des stimuli attitudinaux

Quand un stimulus a acquis la fonction de déclencher une réponse émotive, il a aussi acquis une fonction renforçante. En effet, quand il est présenté après une réponse instrumentale, il a pour effet

d'augmenter la probabilité que, dans l'avenir, cette réponse se reproduise. De plus, quand un stimulus a acquis une fonction attitudinale et renforçante, il acquiert aussi une troisième fonction, celle de déclencher ou de contrôler la réponse instrumentale.

L'analyse de cette fonction directive peut se résumer de la façon suivante. Les stimuli sensoriels d'un objet ou d'un événement qui ont une qualité renforçante en viendront probablement à contrôler les comportements d'approche ou d'évitement de ces stimuli. Ainsi, par exemple, quand l'enfant voit un stimulus alimentaire, s'il rampe vers ce stimulus, sa réponse d'approche lui permet d'obtenir le stimulus qui est un renforceur. Ce processus fait du stimulus un stimulus discriminatif, c'est-à-dire qu'un stimulus en présence duquel la réponse est renforcée en vient à contrôler la réponse. L'enfant apprendra ainsi une grande classe de comportements d'approche qui seront sous le contrôle discriminatif des stimuli renforçants; il apprendra à ramper, marcher, courir vers..., à grimper sur un obstacle et à le contourner, à prendre..., à se battre pour..., à demander..., supplier, travailler pour..., argumenter, flatter, être disgracieux, respectueux, etc... De plus, cette classe de comportements d'approche deviendra sous le contrôle discriminatif d'un grand nombre de stimuli renforçants, différents à partir de l'expérience de l'enfant avec ces stimuli et des stimuli semblables. Par conséquent, dans l'histoire d'apprentissage de l'enfant, un grand nombre de stimuli qui sont des renforceurs en viennent à contrôler les réponses qui permettent de les obtenir. De plus, grâce à des mécanismes médiateurs de généralisation, des

stimuli avec lesquels la personne n'a pas eu d'expérience de conditionnement auront immédiatement une valeur directive. Ce qui peut se produire, par exemple, par l'intermédiaire du langage. Ainsi, quand le mot "nourriture" est devenu un renforceur et un stimulus directif pour un comportement d'approche, un nouveau stimulus nommé "nourriture" aura immédiatement un contrôle directif. Par conséquent, n'importe quel stimulus qui déclenche une réponse émotive aura, au même degré, une valeur renforçante et directive au premier contact avec le stimulus.

Il faut cependant noter que, même si un stimulus contrôle un grand nombre de réponses d'approche, le fait qu'une réponse se produise ou qu'elle ne se produise pas est fonction des autres stimuli directifs qui sont présents dans la situation. Par exemple, si un stimulus contrôle les réponses "prendre" et "demander", la réponse "demander" se produira plus probablement si une autre personne est présente.

La force directive du stimulus varie, en partie, en fonction de la valeur renforçante du stimulus. Par conséquent, la valeur directive du stimulus augmente ou diminue en fonction des variables du conditionnement classique et des conditions de privation et de rassasiement.

L'analyse précédente traite des stimuli positivement renforçants. Une analyse semblable permet d'expliquer la valeur directive des stimuli négativement renforçants. À cause de leur effet sur le comportement, les stimuli négativement renforçants en viennent à développer des comportements d'échappement ou d'évitement qui incluent une grande classe

de réponses comme courir, se battre, éviter, argumenter, insulter, voter contre, coter négativement, etc...

Bref, un stimulus qui déclenche une réponse émotive a une fonction renforçante qui lui permet d'acquérir une fonction directive.

L' INTERACTION SOCIALE

Chaque personne en interaction a, en tant que répertoire de personnalité important, un système d'attitudes antérieurement acquis. Une partie de ce système implique des attitudes par rapport aux stimuli sociaux aussi bien que les comportements sociaux dont l'attitude est médiatrice. Ces comportements sociaux incluent un grand nombre de réponses verbales et instrumentales de types et de degrés de complexité divers. En tant que médiatrices des comportements sociaux, les caractéristiques des attitudes d'une personne en réponse à une autre influencera fortement le caractère de l'interaction.

Il faut ajouter que l'interaction sociale représente plus que le fonctionnement des répertoires de personnalité déjà acquis. La nature de l'interaction modifiera le comportement des personnes en accord avec les principes des conditionnements classique et instrumental. En effet, les personnes en interaction peuvent apprendre de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements cognitifs et instrumentaux. De plus, les comportements déjà acquis peuvent être renforcés.

Il s'agit des principes de l'interaction sociale qu'il faut expliciter en indiquant ce qui, dans une personne, peut être un stimulus pour une autre personne, en explicitant les principaux domaines d'interaction sociale pertinents pour l'éducation au respect des droits et libertés des personnes et en décrivant le rôle du concept de soi dans l'interaction sociale.

LA PERSONNE EN TANT QUE STIMULUS SOCIAL

Une personne peut avoir une fonction de stimulus pour une autre personne en tant que stimulus physique. De plus, ses comportements sont une variable importante dans une situation d'interaction sociale. Il y a enfin, dans la situation d'interaction, d'autres stimuli qui peuvent influencer l'interaction.

A. Les caractéristiques physiques

En tant qu'objet physique, la personne peut être un stimulus inconditionnel. Elle est, en effet, un stimulus visuel complexe qui peut déclencher, chez les autres, des images. La personne peut aussi être un stimulus auditif, tactile, thermal, etc...

En plus de déclencher des réponses sensorielles qui peuvent être conditionnées, des stimuli sociaux déclenchent aussi des réponses émotives inconditionnelles.

Chez les êtres humains, il y a peu de stimuli inconditionnels qui ne sont pas influencés par l'histoire d'apprentissage de la personne. Bien qu'une caresse, par exemple, soit un stimulus inconditionnel, une partie de ses fonctions provient de l'histoire d'apprentissage de la personne. Ce qui apparaît dans les différences que l'on retrouve entre les personnes, les groupes et les cultures.

Un stimulus qui déclenche une réponse émotive a aussi des propriétés renforçantes. Une personne qui est belle renforce les comportements d'attention; par conséquent, on la regardera plus qu'une personne d'apparence ordinaire.

Un stimulus attitudinal et renforçant aura aussi une fonction directive par rapport à une classe de comportements d'approche si l'émotion est positive, et par rapport à une classe de comportements d'évitement si l'émotion est négative. Ainsi, une belle personne déclenchera plus de comportements d'approche qu'une personne d'apparence ordinaire; elle aura plus d'invitations, plus d'appels téléphoniques, plus de contacts physiques, plus d'attention; on l'écoutera davantage, on l'imitera plus, on la suivra plus, on votera davantage pour elle, etc...

En tant que stimulus physique, la personne déclenche des images et des émotions. Elle a aussi, par conséquent, une fonction renforçante et directive qui influence l'interaction avec les autres.

B. Le comportement

En plus des caractéristiques physiques, le comportement de la personne exerce une influence importante sur l'interaction sociale. En effet, le comportement d'une personne peut déclencher des émotions chez une autre personne. Un comportement altruiste, un comportement d'aide, un comportement empathique, etc... peuvent déclencher des réponses émotives positives chez les autres. D'autre part, un comportement égoïste, de tricherie, de méfiance, etc... peuvent déclencher, chez les autres, des réactions émotives négatives.

Les stimuli comportementaux qui déclenchent des réponses émotives chez les autres auront aussi une fonction renforçante. C'est la valeur renforçante du comportement d'aide qui maintiendrait chez les autres les demandes d'aide, tout comme c'est la valeur négativement renforçante d'un comportement égoïste qui diminuerait les réponses à ce type de demande.

Les comportements, en tant que stimuli, ont aussi une fonction directive. S'ils déclenchent des réponses positives, ils déclenchent aussi des comportements d'approche; dans le cas de réactions émotives négatives, ils déclenchent des comportements d'évitement.

C. Les autres stimuli

Dans une situation d'interaction sociale, il peut y avoir des stimuli qui ne sont pas associés aux personnes impliquées et qui influencent fortement l'interaction entre ces personnes. Deux facteurs dont les effets peuvent être opposés déterminent le comportement d'une personne, à savoir les répertoires de personnalité acquis et les stimuli présents dans la situation. La composition de ces deux facteurs permettrait d'expliquer les résultats de plusieurs expériences où les comportements manifestes ne correspondent pas aux attitudes exprimées.

Bref, une situation d'interaction sociale peut s'analyser en termes du répertoire d'attitudes de personnes en interaction, des caractéristiques physiques des personnes, de leurs comportements et des stimuli présents dans la situation.

LES DOMAINES D'INTERACTION SOCIALE

Plusieurs domaines d'interaction sociale sont pertinents pour l'éducation au respect des droits et libertés de la personne, à savoir: l'attraction, les préjugés et le comportement agressif.

A. L'attraction, les préjugés et le comportement agressif

Les études sur l'attraction s'intéressent à la façon dont les réponses émotives positives déclenchent des comportements sociaux d'approche comme voter pour, inviter, choisir une proximité physique, répondre de façon positive à un questionnaire, à une échelle d'attitudes, à un sociogramme, etc... Les études sur les préjugés portent sur la façon dont les réponses émotives négatives déclenchent des comportements sociaux d'évitement qui incluent des réponses verbales et motrices comme la cruauté, la moquerie, les insultes, l'obstruction, l'antagonisme, le vote contre, etc...

1. L'attraction

Dans les études sur l'attraction, il y a habituellement une intervention qui vise un changement d'attitudes et son effet sur la fonction directive du stimulus attitudinal. On s'intéresse aussi à l'effet de la valeur attitudinale du stimulus sur sa valeur renforçante.

L'étude de Lott et Lott (1960), décrite antérieurement, est l'une des premières études sur l'attraction dans le contexte des principes d'apprentissage. Le fait de récompenser les enfants en présence de leurs pairs a conditionné une attitude positive à l'endroit des pairs. Plus tard, cette attitude

positive a déclenché un comportement d'approche qui a consisté à choisir les pairs dans un test sociométrique.

Griffit et Jackson (1970) demandent à des étudiants d'une école commerciale de faire des recommandations sur des candidats à un emploi. L'expérimentateur manipule l'information sur la performance intellectuelle des candidats; il donne aux juges la moyenne scolaire et les résultats à un test d'habiletés intellectuelles de chacun des candidats. Une moyenne scolaire élevée et un résultat élevé à un test d'habiletés intellectuelles sont des caractéristiques comportementales qui déclenchent habituellement des réactions émotives positives chez les étudiants. On s'attendait donc à ce que les candidats décrits avec ces caractéristiques positives aient une valeur directive positive et que, par conséquent, les juges les recommandent plus que les candidats décrits de façon moins positive. Les résultats de l'étude corroborent cette hypothèse. Cette étude démontre comment des étiquettes verbales associées à une personne peuvent changer les attitudes et, par voie de conséquence, les comportements instrumentaux à son endroit.

Une étude de Staats et Higa (1970) vérifie aussi cette hypothèse. On présente aux sujets 40 photographies de femmes avec soit des étiquettes positives comme "travailleuses sociales", soit des étiquettes neutres comme "filles de table", soit des étiquettes négatives comme "alcooliques". Les sujets évaluent les photographies sur une échelle "plaisante-déplaisante". Les résultats indiquent que la valeur émo-

tive des étiquettes associées aux groupes de photographies déterminent les attitudes.

Early (1968) a fait la première étude qui démontre que le comportement instrumental manifesté à l'endroit d'une personne peut être changé en modifiant l'attitude à l'endroit de cette personne par conditionnement classique. En utilisant un procédé de conditionnement langagier, elle a développé des attitudes positives chez les enfants d'une classe par rapport au nom de deux enfants de la classe qui étaient isolés socialement. L'auteur s'attendait à ce que le conditionnement d'attitudes positives au nom des enfants se transfère aux enfants eux-mêmes et déclenche des comportements d'approche de ces enfants. C'est ce que démontrent les résultats de l'expérience.

Nombre d'autres études (Byrne, Bond et Diamond, 1969; Byrne et Clore, 1966; Pandey et Griffit, 1974) supportent l'analyse présentée. Le changement d'attitudes par conditionnement classique, qu'il s'agisse de pairer une personne avec un stimulus qui déclenche une réaction émotive positive, sa photographie ou son nom, que le medium soit un film, un magnétophone ou une conférence, conditionne des attitudes positives à la personne et déclenche des comportements d'approche à son endroit.

La valeur émotive positive d'une personne devrait aussi être associée à une valeur renforçante. Les personnes attrayantes (aimées) devraient avoir une valeur renforçante plus grande que les personnes moins attrayantes. Staats, Higa et Reid (1970) ont vérifié cette hypothèse. Avec un échantillon de

sujets, ils ont identifié des noms de personnes qui déclenchent des réactions émotives positives et des noms neutres. Les sujets de l'expérience doivent donner l'une des deux réponses instrumentales. Pour le groupe expérimental, une réponse est suivie du nom positif tandis que, pour le groupe contrôle, elle est suivie du nom neutre. Le conditionnement a été plus grand dans le premier groupe. Puisque les noms semblent fonctionner comme les personnes elles-mêmes, ces résultats suggèrent que les personnes peuvent être des renforceurs du comportement instrumental. Lott et Lott (1969) ont obtenu des résultats semblables en utilisant, avec des enfants, les photographies de copains aimés, neutres ou détestés. Ces études démontrent la fonction positivement renforçante des stimuli sociaux qui déclenchent des réactions émotives positives.

2. Les préjugés et le comportement agressif

On peut considérer que les préjugés sont des réactions émotives négatives à des stimuli sociaux. Le terme "préjugé" est particulièrement approprié quand la personne a appris une réaction négative par rapport à une classe de personnes; n'importe quel individu identifié comme membre de ce groupe déclenchera alors l'attitude négative et la classe de comportement d'évitement dont l'agressivité fait partie. Le préjugé peut aussi faire d'un membre d'un groupe une personne qui déclenche peu de réactions émotives positive et par conséquent, peu de comportements d'approche. Dans ce dernier cas, la personne qui a

acquis des préjugés n'écoutera pas le membre d'un groupe discriminé, elle ne l'imitera pas, elle ne le suivra pas, ne le choisira pas comme ami, ne lui donnera pas un emploi, ne lui accordera pas de promotion, etc... dans la mesure où il y a des personnes qui appartiennent à des groupes qui ont une valeur émotive positive plus grande. Si le groupe ou son nom déclenche des réponses émotives négatives, il est probable que ses membres seront insultés, évités, arrêtés, rejetés, congédiés, etc... et, dans les cas extrêmes, ils peuvent être tués, lynchés, combattus.

Nombre d'études démontrent la validité de cette analyse. À titre d'exemple, les études de Rankin et Campbell (1955) et de Porier et Lott (1967) ont démontré que les personnes qui, sur une échelle d'attitudes, indiquent une réaction émotive plus forte à l'endroit des Afro-Américains donnent une réponse physiologique plus forte quand un Afro-Américain les touche. Westie et DeFleur (1959) démontrent le même effet avec des photographies d'Afro-Américains. Ces études démontrent que les membres des groupes minoritaires par rapport auxquels la majorité a développé des attitudes négatives, déclenchent des réactions émotives négatives.

Une étude de Staats et Staats (1958) permet d'illustrer le rôle du langage dans la formation des réactions émotives. Les auteurs présentent aux sujets les noms de six nations: Allemand, Suédois, Italien, Français, Hollandais et Grec. Pour un groupe de sujets, le mot Hollandais est pairé avec des mots qui déclenchent des réponses émotives positives comme cadeaux, heureux, alors que pour l'autre groupe, il est pairé avec des mots qui déclenchent

des réactions émotives négatives comme amer, laid. L'inverse se produit pour le mot Suédois. Les autres noms de nation, Allemand, Italien, Français et Grec, sont pairés avec des mots neutres comme et, quatre. Un pairage avec des mots positifs déclenche des attitudes positives au nom de la nation avec lequel il a été pairé tandis qu'un pairage avec des mots négatifs déclenche des attitudes négatives. Les auteurs reprennent la même étude avec des prénoms de personne; ils obtiennent les mêmes résultats.

Une étude de Berkowitz et Knurek (1969) illustre aussi le rôle du langage dans l'apprentissage de réponses émotives positives et négatives. Ils pairent, 16 fois, les prénoms Edouard et Georges avec des adjectifs positifs et négatifs; pour certains sujets c'est le prénom Edouard qui est pairé avec des adjectifs positifs et Georges qui est pairé avec des adjectifs négatifs. Pour d'autres, c'est l'inverse. Les auteurs observent que le prénom pairé avec des adjectifs négatifs déclenche des attitudes négatives. De plus, après avoir subi une frustration, les hommes sont plus hostiles à la personne qui portent un prénom négatif qu'à ceux qui portent un prénom neutre; c'est le comportement instrumental d'évitement qui correspond à l'attitude négative.

Ces études supportent l'analyse des préjugés et des comportements agressifs. En plus de démontrer le conditionnement langagier des attitudes et ses effets pour la personne, l'étude de Berkowitz et Knurek démontre comment une attitude négative tend à déclencher toute une classe de comportements hostiles puisque l'évaluation de l'hostilité portait

sur différents comportements des sujets.

Une étude de Berkowitz et LePage (1967) montre comment d'autres stimuli présents dans la situation peuvent exercer un contrôle directif sur le comportement agressif. Les sujets sont d'abord conditionnés à une réponse émotive négative à l'endroit de l'aide de l'expérimentateur en confiant à cet aide la tâche d'administrer des chocs électriques aux sujets. Les sujets avaient ensuite l'opportunité d'administrer des chocs électriques à cet aide. Pour la moitié des sujets, on avait placé des armes sur une table; pour l'autre moitié, on y avait placé des articles de sport. Les sujets qui voyaient des armes ont été plus hostiles que ceux qui voyaient des articles de sport.

Ces études démontrent que les stimuli qui déclenchent des réponses émotives négatives déclenchent aussi des réponses instrumentales d'évitement dont font partie les comportements agressifs.

L'analyse de Staats permet de prédire que les stimuli sociaux qui déclenchent des réponses émotives négatives auront une valeur renforçante moins grande que ceux qui déclenchent des réactions émotives positives. En effet, Insco et Butzine (1967) ont trouvé qu'un expérimentateur qui avait eu une interaction négative avec les sujets avant de les conditionner par renforcement était moins efficace quand il présentait un renforcement social à ces sujets qu'avec les sujets avec lesquels il n'avait pas eu d'interaction négative.

Bref, les stimuli sociaux qui déclenchent des attitudes négatives ont une fonction directive par rapport à des comportements instrumentaux d'évitement et une fonction renforçante moins puissante que ceux qui déclenchent des attitudes positives.

Les études sur l'attraction, les préjugés et le comportement agressif suggèrent que le conditionnement classique est un procédé efficace pour changer les attitudes de même que la fonction directive et renforçante des stimuli sociaux.

B. L'imitation

L'imitation implique un modèle et, au moins, un observateur. Dans ce type d'interaction sociale, l'observateur se comporte comme le modèle; il peut agir, parler, s'habiller comme le modèle. Staats suggère que, ce qui influence l'interaction entre le modèle et l'imitateur et l'apprentissage qui résulte de cette interaction, c'est la réponse émotive de l'observateur au modèle et par voie de conséquence, sa fonction renforçante et directive.

Quand le modèle déclenche une réponse émotive chez l'observateur, il peut produire, chez ce dernier, l'apprentissage de nouvelles attitudes. N'importe quel stimulus neutre qui est associé au modèle en viendra à déclencher la réponse émotive que le modèle déclenche, qu'il s'agisse d'un produit ménager, de vêtements, d'un geste, d'une coiffure, etc... Quand le modèle déclenche chez l'observateur des réactions émotives négatives, l'observateur ne l'imi-

te pas ou fait le contraire de ce que fait le modèle, ce qui est également un moyen d'apprendre des attitudes.

Le modèle qui déclenche des réactions émotives chez l'observateur peut avoir une fonction renforçante par rapport au comportement instrumental de ce dernier. Ainsi, s'il louange l'observateur pour un comportement instrumental, il pourra permettre une augmentation ou une diminution de la fréquence de ce comportement instrumental selon le type d'émotion qu'il déclenche. Par exemple, l'enfant qui aime un enseignant aura tendance à répéter un comportement que l'enseignant approuve.

De plus, le modèle qui déclenche une réaction émotive chez l'observateur déclenche aussi une classe de comportements d'approche, si la réaction émotive est positive et une classe de comportements d'évitement, si la réaction est négative. L'imitation est l'un des comportements d'approche, tandis que la non imitation ou le fait de faire le contraire de ce que fait le modèle sont des comportements d'évitement.

Des études empiriques confirment cette analyse théorique. Lefkowitz, Blake et Mouton (1955) présentent aux observateurs des modèles qui violent les lois de la circulation. Il y a deux modèles: l'un d'entre eux est habillé avec de beaux vêtements, tandis que l'autre a des vêtements bon marché et sales. Le modèle bien mis qui déclenche des réactions émotives positives est plus imité que le modèle mal habillé. Guay (1971) démontre que l'apprentissage de réponses émotives positives à un

modèle en augmente l'efficacité. L'auteur présente deux couleurs aux enfants et renforce le choix de l'une de ces couleurs. Ce procédé visait le développement de réponses émotives positives à la couleur choisie. Plus tard, l'auteur présente aux enfants une marionnette qui pose plusieurs actes distincts. Il varie la couleur des marionnettes. Les enfants imitent davantage la marionnette qui est de la couleur préférée. La présentation de modèles peut aussi changer des attitudes; les principes qui expliquent la formation des attitudes par imitation, expliquent aussi leur changement par imitation.

Le pairage d'un modèle avec un stimulus peut changer l'attitude des observateurs. Une étude d'Atyeo (1972) démontre l'efficacité de ce procédé sur le changement d'attitudes. Les sujets sont 125 enfants de trois, quatre et cinq ans qui fréquentent une école maternelle. On met à la disposition des enfants deux poupées identiques sauf pour la couleur de la robe. L'une des poupées est habillée en bleu alors que l'autre est habillée en vert. On dit aux enfants que les deux poupées les visitent pour quelque temps et on leur demande de prendre l'une des deux poupées. Aux petits garçons qui ne veulent pas prendre une poupée, on demande quelle est la poupée que leur soeur aimerait. L'enseignant accorde beaucoup d'attention à la poupée la moins choisie et ignore l'autre. À la fin de la période expérimentale, les enfants choisissent la poupée à laquelle l'enseignant a accordé son attention.

Il faut ajouter que le fait de renforcer les réponses instrumentales du modèle et les comporte-

ments d'imitation de l'observateur devrait augmenter l'efficacité de l'apprentissage par imitation (Goulet, Lachance, Loranger, 1975).

LE CONCEPT DE SOI

Les sections précédentes ont décrit les effets du conditionnement d'attitudes qui se produit au cours du processus d'application d'étiquettes aux comportements et aux caractéristiques des autres. La personne apprend aussi à étiqueter ses propres comportements et caractéristiques, elle apprend un concept de soi qui devient une cause de ses comportements et des comportements des autres à son endroit.

A. Le concept de soi: un effet

Le concept de soi est habituellement considéré comme la perception que la personne a d'elle-même, comme ses attitudes et ses sentiments vis-à-vis elle-même. La plupart des psychologues qui utilisent ce terme infèrent l'existence de processus internes qui déterminent le comportement de la personne. Ils nomment ces processus internes attitudes, sentiments, perceptions, évaluations, etc... On ne peut cependant observer de tels processus internes. Ce qui permet d'en inférer l'existence, ce sont, en grande partie, les énoncés de la personne par rapport à elle-même, le comportement verbal de la personne qui se décrit et qui décrit ses actions. Le concept de soi peut ainsi être considéré comme un terme descriptif qui représente le comportement

verbal de la personne par rapport à elle-même ou, plus précisément "un ensemble de comportements interreliés dont la nature est surtout verbale, des comportements verbaux qui ont des caractéristiques émotives intenses" (Staats, 1975, p. 156).

Pour expliquer le concept de soi, il faut identifier les variables qui le déterminent, à savoir: les principes d'apprentissage, les caractéristiques physiques de la personne, ses comportements et enfin, les situations.

1. Les principes d'apprentissage

Nous présentons une étude qui révèle que le concept de soi s'apprend par un processus de conditionnement instrumental. En second lieu, nous présentons l'analyse behaviorale du développement du concept de soi.

Une étude de Nuthmann (1957) supporte une vue descriptive du self en tant qu'ensemble de réponses verbales et indique, en même temps, que le conditionnement instrumental peut en être une variable déterminante. Nuthmann présente 100 énoncés qui permettent aux sujets d'exprimer leur acceptation d'eux-mêmes. Il choisit les sujets les plus bas relativement à l'acceptation d'eux-mêmes (15%) pour l'expérience qui se fera deux mois plus tard. Les scores obtenus permettent de pairer les sujets et de les assigner soit au groupe expérimental, soit au groupe contrôle.

Au cours de l'expérience, on présente les énoncés aux sujets. Pour la moitié des énoncés, la réponse VRAI traduit l'acceptation de soi; pour l'autre moitié, c'est la réponse FAUX qui la traduit. Dans un groupe, l'examinateur dit BIEN quand un sujet donne une réponse qui traduit l'acceptation de soi, dans l'autre, il ne dit rien.

Les résultats révèlent que la fréquence des énoncés qui traduisent l'acceptation de soi augmente quand on renforce de tels énoncés. Par conséquent, l'étude révèle que les principes du conditionnement instrumental seraient l'une des variables qui déterminent les énoncés verbaux qui constituent le concept de soi.

Staats présente une analyse behaviorale de la formation du concept de soi. Pour bien comprendre comment l'apprentissage discriminatif est une variable importante dans la formation du concept de soi, nous tenterons d'abord d'expliquer l'apprentissage du nom des objets et des événements externes puis celui du nom des objets et des événements internes dont fait partie le concept de soi.

a. Le contrôle du comportement verbal par le milieu externe

Staats emprunte à Skinner (1957, voir Staats, 1975) l'analyse de l'apprentissage du nom des objets et des événements du milieu externe. Le principe impliqué est celui de l'apprentissage discriminatif.

Quand, pour la première fois, l'enfant dit PAPA ou un mot qui ressemble à PAPA, habituellement, le parent renforce cette réponse que le père soit présent ou absent, que l'enfant regarde ou ne regarde pas son père. Cette expérience renforce la réponse PAPA en présence de plusieurs stimuli différents. À ce stade, un stimulus spécifique ne contrôle pas la réponse. L'enfant pourra dire PAPA quand sa mère lui donne des soins, quand d'autres adultes ou d'autres enfants sont présents, etc... L'entraînement discriminatif commence habituellement quand la réponse se produit souvent. À ce moment, on ne renforcera pas l'enfant quand il dira PAPA en l'absence du père et on le renforcera quand il le dira en présence de son père.

À ce stade, le stimulus approprié pourra ne pas exercer un contrôle précis sur la réponse. L'enfant pourra dire PAPA en présence de son père mais il donnera également cette réponse en présence de personnes qui ressemblent au père, comme d'autres hommes, par exemple. C'est une illustration du principe de la généralisation du stimulus.

On ne renforcera pas l'enfant pour cette généralisation. Avec le temps, l'objet stimulus "père" exercera un contrôle précis sur cette réponse verbale, c'est-à-dire que l'enfant ne dira PAPA qu'en présence de son père ou pour ne désigner que son père. Il a alors une étiquette verbale.

Quand les sons de base du langage deviennent plus fréquents et quand l'enfant a appris, jusqu'à un certain point, à imiter le langage des autres, il peut apprendre rapidement le vocabulaire. La mère

tient une balle et dit BALLE. Quand l'enfant dit un mot qui ressemble à BALLE en regardant la balle, la mère peut, par exemple, le caresser; elle renforce alors ce comportement verbal. Plus tard, quand la mère montre la balle et dit QU'EST-CE QUE C'EST? Si l'enfant dit BALLE ou un mot qui ressemble à BALLE, la mère peut renforcer cette réponse. Plus tard, la mère peut donner une balle à l'enfant et le renforcer s'il dit BALLE.

Cette réponse se généralisera à d'autres objets semblables. La réponse sera alors parfois renforcée; tel sera le cas si l'objet est une autre balle. Parfois, la réponse ne sera pas renforcée; tel sera le cas si l'objet est une orange ou un oeuf. C'est grâce à ce type d'expérience que certains objets stimuli du milieu en viennent à déclencher des réponses verbales particulières.

Un grand nombre d'expériences de ce genre semblent se produire. Quand l'enfant fait une promenade en automobile avec ses parents, quand il prend une marche, quand il va magasiner, il y a beaucoup d'occasions pour l'enfant de regarder un objet ou un événement et, en même temps, d'entendre le mot approprié. On demande à l'enfant de répéter le mot et on renforce la réponse. L'enfant apprend ainsi à étiqueter une grande variété d'objets et d'événements.

L'enfant peut aussi apprendre à étiqueter les actions variées des autres organismes de la même façon. En présence de certains stimuli visuels et auditifs qui se produisent quand son père est en colère tels que le froncement des sourcils ou la force de la voix, on pourra lui dire PAPA EST EN

COLÈRE et le renforcer s'il répète EN COLÈRE. L'enfant apprend ainsi à donner la réponse verbale appropriée à cette situation stimulus particulière. De la même façon, il apprendra des réponses verbales à d'autres situations stimuli qui impliquent différentes positions et différents mouvements des personnes et des animaux.

b. Le contrôle du comportement verbal par les stimuli internes

Les principes du conditionnement instrumental permettent également à l'enfant d'apprendre à étiqueter les stimuli internes de même qu'à se décrire (concept de soi).

La privation produit des stimuli internes qui peuvent en venir à fonctionner comme des stimuli discriminatifs et, par conséquent, à contrôler des réponses verbales. Si une réponse est renforcée en présence des stimuli internes produits par la privation, ces stimuli en viennent à contrôler cette réponse. Par exemple, les réponses "prendre un verre et le remplir d'eau" sont renforcées quand l'enfant a été privé de liquide pendant un certain temps. Ultérieurement, le stimulus "avoir la gorge sèche" contrôlera cette réponse. Ce type de stimulus peut aussi en venir à contrôler une réponse verbale. Ainsi, quand l'enfant a été privé de liquide, s'il dit EAU en présence d'une gorge sèche et si cette réponse verbale est suivie de la réception d'un verre d'eau, les stimuli produits par la privation devraient en

venir à contrôler la réponse verbale. Plusieurs réponses verbales semblent contrôlées par de tels stimuli internes.

Une autre situation dans laquelle le comportement verbal devient contrôlé par les stimuli internes selon les principes de l'apprentissage instrumental discriminatif implique la formation de discriminations verbales pour ses propres comportements. Comme un enfant apprend à nommer un événement qui se produit dans son environnement externe, il peut apprendre à nommer les événements de son propre comportement grâce aux stimuli produits par ce comportement. Par exemple, on peut aider un enfant à répéter COURT quand il regarde un garçon qui court et le renforcer lorsqu'il répète ce mot. Après quelques essais, l'enfant dira probablement ce mot en présence d'un garçon qui court. De la même façon on peut aider l'enfant à dire COURT en présence de stimuli produits par sa propre course; les stimuli discriminatifs, dans ce cas, seraient les stimuli internes produits par les mouvements des muscles et des tendons de même que des stimuli externes comme des stimuli visuels. Habituellement, l'enfant apprend ainsi des discriminations verbales à plusieurs de ses mouvements.

De plus, l'enfant apprendra des discriminations verbales non seulement aux stimuli produits par des mouvements spécifiques mais aussi à des stimuli complexes de divers types produits par ses actions complexes. Ainsi, si un enfant frappe un copain et si, suite à ce geste, le copain pleure, un adulte peut dire "tu n'aurais pas dû faire cela", inciter l'enfant à répéter "j'ai été méchant, je n'aurais pas dû faire cela", et renforcer l'enfant pour cette

réponse verbale. De cette façon, l'enfant apprend des réponses verbales qui décrivent son comportement et les effets de ce comportement sur les autres. Ce sont les stimuli produits par son comportement et les stimuli produits par le comportement des autres qui en viennent à contrôler ce type de réponses verbales. La personne apprend ainsi un répertoire de réponses verbales qui décrivent son comportement et les réactions d'autrui à ce comportement. En différentes situations, l'enfant apprend à dire "j'ai été mesquin", "j'ai été bon", "j'ai été drôle", "j'ai réussi", "je me suis conduit comme un idiot", etc.

Il faut noter que ce type de description a une valeur évaluative qui s'explique aussi en termes d'apprentissage. Il s'agit ici d'un apprentissage de type classique. Des mots comme MESQUIN, MÉCHANT, IDIOT, dans notre culture, déclenchent habituellement des réactions émotives négatives parce qu'ils ont été pairés, de façon répétée, avec des mots ou des gestes qui avaient déjà acquis ce pouvoir. Cet apprentissage a pu se faire, par exemple, de la façon suivante: suite à une action comme "faire pleurer un autre enfant", le parent peut dire à l'enfant MÉCHANT et lui donner une tape, ce qui, après quelques répétitions, conditionne la réponse émotive négative au mot MÉCHANT.

c. L'auto-renforcement

Au point de départ, le concept de soi est un effet du renforcement des personnes qui entourent l'enfant. Très tôt, cependant, l'enfant devient capable de s'auto-renforcer; il apprend à s'auto-renforcer. Nous décrivons brièvement comment se produit cet apprentissage important.

On remarque que des comportements que l'on désigne comme "un travail pénible" ou "un travail qui n'est pas intéressant" peuvent, après un certain temps, être considérés comme "agréables". Une personne qui n'aimerait pas travailler peut, après un certain temps, s'il perd son emploi, se considérer comme ayant perdu une source importante de renforcement. Il réalise alors "qu'il aimait son travail".

L'auto-renforcement s'apprend de la façon suivante. Chaque fois qu'une réponse se produit, elle déclenche des stimuli caractéristiques. Ces stimuli peuvent être des images, des stimuli kinesthésiques, etc... Si un renforceur positif suit la réponse, la réponse émotive positive déclenchée par le renforceur positif deviendra conditionnée aux stimuli produits par la réponse. Ces derniers deviennent alors des renforceurs conditionnés. Par conséquent, les stimuli produits par la réponse peuvent jouer le rôle de renforceurs positifs conditionnés et renforcer la réponse qui les produit.

Pour illustrer ce type d'apprentissage, prenons un rat qui est renforcé avec de la nourriture quand il fait la belle. La réponse salivaire déclenchée par la nourriture deviendra conditionnée aux stimuli déclenchés par la réponse "faire la belle". Si l'animal fait la belle, il salivera. Les stimuli produits par cette réponse deviennent ainsi des renforceurs positifs.

Les principes qui permettent d'expliquer les propriétés de renforceurs positifs qu'acquièrent les stimuli produits par une réponse, permettent également d'expliquer l'acquisition de propriétés aversives par ce type de stimuli. En effet, quand un stimulus aversif suit une réponse, ce stimulus déclenche une réponse émotive négative qui devient conditionnée aux stimuli produits par la réponse. Ces derniers deviennent alors des renforceurs négatifs conditionnés.

Ce qu'on appelle habituellement "anxiété" ou "sentiments de culpabilité" peut s'expliquer en termes de réponses aversives conditionnées. Une situation pairée avec un stimulus qui déclenche une réponse aversive en viendra à déclencher une partie de cette réponse aversive. La situation en vient donc à déclencher l'anxiété ou plutôt une réponse d'anxiété chez la personne. Osgood (1953: voir, Staats, 1975) a démontré que si on présente à un rat un son pairé à un choc électrique, le choc déclenche des réponses du système nerveux autonome comme un changement de la pression sanguine, du rythme cardiaque. Un certain nombre de ces réponses autonomes deviennent conditionnées au son; elles sont des réponses "d'anxiété" déclenchées par le son.

Le processus se produit quand le stimulus qui déclenche la réponse d'anxiété conditionnée est le stimulus produit par une réponse de l'organisme. Dans ce cas, la réponse déclenche la réponse d'anxiété. Par conséquent, quand une personne dit qu'elle se sent anxieuse quand elle fait telle ou telle chose, on peut transposer cet énoncé dans les termes suivants: la performance de telle réponse déclenche des réponses d'anxiété conditionnée chez telle personne.

Bref, les principes d'apprentissage, notamment le principe du conditionnement instrumental discriminatif et le principe du conditionnement classique, constituent un déterminant important du concept de soi.

2. D'autres déterminants

Les énoncés de la personne sur elle-même sont aussi fonction de variables comme ses comportements, ses caractéristiques physiques, de même que les situations dans lesquelles elle se trouve. Jusqu'à un certain point, les comportements de la personne et ses caractéristiques physiques déterminent les énoncés de la personne sur elle-même.

a. Le comportement

Un déterminant des énoncés de la personne sur elle-même serait son comportement. Ainsi, une personne pourra se décrire comme méchante si elle se comporte d'une façon que sa culture désigne par

le mot MÉCHANT. Cependant, l'entraînement de l'enfant à faire des énoncés sur lui-même peut être, jusqu'à un certain point, indépendant de son comportement. L'enfant peut, en effet, ne pas avoir appris à décrire son comportement de façon adéquate, c'est-à-dire comme les autres le décrivent. Ainsi, une personne qui se comporte de façon à faire souffrir les autres peut ne pas avoir appris à donner à son comportement l'étiquette verbale MÉCHANT. Un autre exemple: un enfant qui a de grandes habiletés intellectuelles peut être renforcé quand il se décrit comme peu intelligent. C'est l'entraînement verbal de la personne qui peut rendre compte des écarts entre ses auto-descriptions et le comportement qui sert d'objet discriminatif pour la description. Bref, le comportement de la personne et son entraînement verbal sont des déterminants de son concept de soi.

b. Les caractéristiques physiques

Le même procédé peut s'appliquer aux caractéristiques physiques de la personne. On peut entraîner un enfant d'apparence ordinaire à décrire son apparence de façon beaucoup plus positive que les autres ne la décrivent. L'inverse peut aussi se produire; même si l'enfant est très beau, on peut l'entraîner à décrire son apparence de façon négative.

c. Les situations

De plus, des stimuli discriminatifs autres que la personne elle-même et ses comportements peuvent déterminer les énoncés sur soi-même. Ces énoncés peuvent varier avec les situations. Ainsi, un adolescent peut émettre sur lui-même des énoncés très positifs en présence de ses copains ou de son amie alors que ses énoncés sont très modestes en présence d'une figure d'autorité. Les principes de l'apprentissage instrumental discriminatif rendent compte de ce phénomène. En effet, certains types d'auto-description sont renforcés en présence de certaines personnes et ne le sont pas en présence d'autres personnes. Par conséquent, les personnes, en tant que stimuli discriminatifs, en viendraient à contrôler le comportement verbal en question.

Les comportements de la personne, ses caractéristiques physiques, les situations combinés à l'entraînement de la personne seraient des déterminants du concept de soi. La finesse de l'auto-étiquetage de même que son degré de correspondance avec l'étiquetage des autres sont largement fonction de la précision de l'entraînement à nommer ses propres comportements et ses caractéristiques physiques et de l'apprentissage discriminatif qui fait que des personnes différentes déclenchent des comportements verbaux différents.

Il est intéressant de noter que, même si les termes et les principes utilisés dans ce type d'analyse sont différents de ceux de la psychologie phénoménologique, cette analyse est congruente avec les

énoncés des théoriciens du self. Ainsi, Rogers (1951: voir Staats, 1975) écrit:

> Comme résultat de l'interaction avec le milieu et, de façon particulière, comme résultat de l'interaction évaluative avec les autres, la structure du moi se forme une structure organisée, fluide mais constituée de perceptions des caractéristiques et des relations du je ou du moi avec les valeurs attachées à ces concepts (p. 498).

B. Le concept de soi: une cause

Les énoncés sur soi-même qui sont des comportements acquis fonctionnant en accord avec les principes d'apprentissage produisent des stimuli auxquels la personne elle-même peut répondre de même que les autres personnes. Les énoncés sur soi-même peuvent être considérés comme des variables indépendantes, des causes du comportement de la personne qui les émet et du comportement des autres à son endroit.

1. Une cause de son propre comportement

C'est le processus de résolution de problème qui permet d'expliquer comment le concept de soi détermine le comportement.

En effet, le concept de soi est un étiquetage que la personne fait à propos de ses comportements et de ses caractéristiques physiques. C'est le

raisonnement qu'elle fait à partir de cet étiquetage qui, en partie, déterminera ses comportements. C'est ce que Staats appelle un processus de résolution de problème personnel et social. Nous rappellerons brièvement les étapes du processus de résolution de problème et nous appliquerons, dans un deuxième temps, ce processus aux problèmes personnels et sociaux pour démontrer que le concept de soi est une cause du comportement.

a. La résolution de problème

Staats (1963) explique le processus de résolution de problème à partir d'une expérience de Judson, Cofer et Gelfand (1956). C'est le problème des deux cordes de Maier qui constitue la tâche. Avant de présenter le problème, les examinateurs entraînent les sujets à une tâche différente. Un groupe de sujets doit apprendre les mots suivants dans l'ordre: CORDE-OSCILLER-PENDULE; l'autre groupe apprend les mêmes mots suivants mais dans un ordre différent. Face au problème des deux cordes, tous les sujets devraient avoir également tendance à répondre CORDE à la corde que présente l'examinateur. On s'attend à ce que les sujets qui ont appris la séquelle CORDE-OSCILLER-PENDULE donnent les deux autres membres de la chaîne quand le premier est déclenché. On s'attend aussi à ce que cette séquence verbale serve de médiateur à la réponse motrice consistant à faire un pendule avec la corde et à le faire osciller. Par conséquent, les sujets qui ont appris cette chaîne verbale devraient mieux réussir le problème. Les résultats corroborent cette hypothèse.

Cette expérience permettra d'illustrer les trois mécanismes comportementaux de la résolution de problème à savoir: l'étiquetage, les séquences de réponses verbales et les comportements instrumentaux.

Dans l'expérience de Judson, Cofer et Gelfand, le préentraînement a son effet dans la mesure où la vue de la corde déclenche la réponse verbale CORDE. Une personne qui n'aurait pas appris cette réponse verbale ne bénéficierait pas de l'apprentissage de la séquence verbale CORDE-OSCILLER-PENDULE pour résoudre le problème.

Le raisonnement humain et la résolution de problème qui exigent des réponses à des situations variées du milieu dépendent de l'acquisition préalable de discriminations verbales. La personne qui n'a pas acquis les réponses verbales appropriées ne peut résoudre le problème.

Le principe s'applique à des exemples naturels de résolution de problème. Ainsi, le médecin qui fait un diagnostic de pneumonie prescrira un traitement qui correspond à son diagnostic. Le médecin qui diagnostique un cancer du poumon prescrira un traitement différent. La première étape de la résolution de problème est le déclenchement, par le stimulus, d'une réponse verbale.

Dans l'expérience de Judson, Cofer et Gelfand, le mécanisme S-R qui constitue l'essentiel du raisonnement est la chaîne de réponses verbales. Il est important que la corde déclenche la réponse verbale CORDE; il est également nécessaire que le mot

CORDE déclenche le mot OSCILLER et que ce dernier déclenche la réponse verbale PENDULE.

Un exemple emprunté à l'anthropologie permet de voir comment un même stimulus peut déclencher des chaînes verbales différentes. Les Indiens Jivaro de l'Amérique du Sud ne savent pas que l'infection ou la maladie peuvent causer la mort. Ces Indiens n'ont pas appris les séquences de réponses verbales que nous connaissons sur l'infection ou la maladie. Par conséquent, face à la mort d'un parent ou d'un ami, ils pourront dire: IL EST MORT; LES MAUVAIS ESPRITS L'ONT TUÉ. Un Chrétien primitif aurait pu dire: C'EST LA VOLONTÉ DE DIEU. Face au même phénomène, un Nord-Américain pourrait dire: C'EST LE RÉSULTAT D'UNE GRIPPE COMPLIQUÉE D'UNE PNEUMONIE. Les raisonnements (chaînes verbales) différents seraient le résultat des apprentissages antérieurs.

Le troisième mécanisme impliqué dans la résolution du problème des deux cordes est le déclenchement du comportement moteur par les réponses verbales du sujet. Pour permettre de résoudre le problème, il faut que la chaîne verbale CORDE-OSCILLER-PENDULE serve de médiateur au comportement qui consiste à attacher un objet lourd à une partie de la corde et à faire osciller le pendule. Pour résoudre un grand nombre de problèmes, il faut avoir acquis les habiletés instrumentales préalables.

b. Le raisonnement personnel et social

Le processus de résolution de problème s'applique aussi aux problèmes personnels et sociaux.

Comme nous l'avons vu précédemment, la personne apprend à étiqueter ses caractéristiques physiques (grand, beau, laid, difforme), ses caractéristiques fondamentales (fort, agité, sociable, maladroit), ses émotions (impatient, joyeux, content, craintif), le feed-back social de ses comportements (agréable, égoïste, bon, chaleureux), le produit de son rendement (honneurs, réussite, échec, argent), etc... Ces étiquettes sont des stimuli qui constituent un aspect important du concept de soi.

Les stimuli ont, la plupart du temps, une qualité émotive qui est aussi un aspect important du concept de soi. Les étiquettes positives auront tendance à déclencher des chaînes verbales positives qui, elles-mêmes déclencheront des comportements instrumentaux d'approche tandis que les étiquettes négatives auront tendance à déclencher des chaînes verbales négatives qui donneront lieu à des réponses instrumentales d'évitement. Ainsi, une personne qui se décrit de façon négative, une personne qui n'a pas confiance en elle-même peut décider, dans une séquence de résolution de problème basée sur cet étiquetage, de ne pas faire une tâche ou d'éviter une situation. Elle peut alors se priver d'une chance de réussir et d'acquérir de nouvelles habiletés. D'autre part, la personne qui se décrit de

façon positive, qui a confiance en elle-même, toutes choses étant égales par ailleurs, peut essayer des tâches, les réussir et ainsi acquérir de nouvelles habiletés. À mesure que ces deux personnes avancent dans la vie, elles auront des occasions différentes d'acquérir de l'expérience et leur comportement sera façonné en conséquence. La personne confiante en elle peut avoir beaucoup plus d'expériences où elle est renforcée pour son habileté alors que l'autre aura moins d'occasions de se développer.

Pour que le raisonnement scientifique soit efficace, il faut que l'étiquetage et les séquences verbales soient isomorphes avec la réalité et que la personne ait acquis les réponses instrumentales qui permettent de résoudre le problème. Les mêmes conditions s'appliquent au raisonnement personnel et social. Un concept de soi positif ne saurait déclencher des comportements adaptés s'il n'est pas isomorphe avec la culture. Un auto-étiquetage qui ne correspondrait pas à la façon dont les membres de culture étiquettent la personne ne permettrait pas de résoudre les problèmes personnels de façon adéquate. De plus, si la personne n'a pas appris les réponses instrumentales qui permettent de résoudre le problème, elle n'arrivera pas à la résoudre.

Bref, pour être bien adaptée, il est important que la personne ait acquis un concept de soi positif, isomorphe avec la réalité et qu'elle ait appris un répertoire important de réponses instrumentales.

Un concept de soi est positif s'il a une signification évaluative positive i.e. s'il déclenche chez les autres personnes des réponses émotives positives. Même les émotions négatives comme la colère peuvent donner lieu à des descriptions positives. Ainsi, une personne qui a fait une crise de colère peut décrire son comportement en termes d'assertion.

2. Une cause du comportement des autres

C'est, d'une part, la valeur émotive du concept de soi, et d'autre part, son isomorphisme avec la réalité qui en fait un déterminant du comportement des autres.

Par un apprentissage de type classique, nous avons acquis un vaste répertoire de mots qui déclenchent des réponses émotives positives et négatives. Des mots comme BON, COURAGEUX, VAILLANT, INTELLIGENT, déclenchent, chez la plupart d'entre nous, des réponses émotives positives et des comportements d'approche alors que des mots comme CRUEL, MÉCHANT, PARESSEUX, INCAPABLE, LÂCHE, déclenchent des réponses émotives négatives et des comportements d'échappement ou d'évitement. Toutes choses étant égales par ailleurs, une personne qui dit JE NE SUIS PAS TRÈS BONNE LA-DEDANS ne sera probablement pas invitée à faire cette tâche si elle est en compétition avec une personne qui dit JE SUIS PAS MAL BONNE DANS CE GENRE DE CHOSES.

Un autre élément qui contribue à déterminer le comportement des autres est l'isomorphisme du concept de soi avec la culture, c'est-à-dire la correspondance entre l'auto-description et la description de la personne par les membres de son groupe. Un concept de soi inadéquat déclenche chez les autres une réaction négative.

Par conséquent, toutes choses étant égales par ailleurs, un concept de soi positif et réaliste entraîne des réactions positives des autres personnes; un concept négatif et réaliste, un concept négatif et irréaliste de même qu'un concept positif et irréaliste entraînent des réactions négatives. De plus, la personne qui ne parle pas d'elle-même recevra des réactions différentes de celles que reçoit la personne qui parle d'elle-même. En déterminant les réactions émotives des autres, le concept de soi détermine largement le type d'expériences sociales que la personne aura.

CONCLUSION

Les principes du conditionnement classique sont à la base de la formation et du changement des attitudes. En plus de déclencher des réponses émotives, les attitudes ont une fonction renforçante et directive. Les attitudes ont une place centrale dans l'analyse de l'interaction sociale où la personne est un stimulus social pour les autres, un stimulus qui déclenche des réponses émotives positives ou négatives, qui a une fonction renforçante et une fonction directive pour des comportements d'approche ou d'évitement. De plus, les attitudes de la personne par rapport à elle-même, son concept de soi, déterminent, en partie, son comportement et le comportement des autres par rapport à elle-même. Tels sont les principes qui peuvent orienter le choix d'intervention visant l'apprentissage du respect des droits et libertés de la personne.

RÉFÉRENCES

ATYEO, M.J. (1972). The influence of an adult model on behavior and attitudes of young children. The journal of educational research, 66, 147-49.

BANDURA, A., ROSS, D. et ROSS, S. (1963). A comparative test of the status envoy social power and the secondary reinforcement theories of identification learning. Journal of abnormal and social psychology, 67, 527-34.

BERKOWITZ, L., et KNUREK, D.A. (1969). A label-mediated hostility generalization. Journal of personality and social psychology, 13, 200-06.

BERKOWITZ, L. et LE PAGE, A. (1967). Weapons as agression-eleciting stimuli. Journal of personality and social psychology, 7, 200-7.

BYRNE, D., BOND, M.H. et DIAMOND, M.J. (1969). Response to political candidates as a function of attitude similarity-dissimilarity. Human relations, 22, 251-62.

BYRNE, D. et CLORE, G.L. (1966). Predicting interpersonal attraction toward strangers presented in three different stimulus modes. Psychonomic science, 4, 239-40.

EARLY, J.C. (1968). Attitude learning in children. Journal of educational psychology, 59, 176-80.

GERWITZ, J.L. et BAER, D.M. (1958). Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions. Journal of abnormal and social psychology, 57, 165-72.

GOULET, P., LACHANCE, J. et LORANGER, M. (1975). Le modeling: Québec: Université Laval. Document inédit.

GRIFFITT, W. et JACKSON, T. (1970). The influence of information about ability and non-ability on personal selection decisions. Psychological reports, 27, 259-62.

GUAY, P.F. (1971). The effect of attitudinal value of a social stimulus on imitation and sociometric choice: a test of the A.R.D. theory. Technical report No. 11, University of Hawaii, Contract No. 00014-67-C-0387-0007, Office of Naval Research.

INSCO, C.A. et BUTZINE, R.W. (1967). Rapport, awareness, and verbal reinforcement of attitude. Journal of personality and social psychology, 6, 225-28.

JUDSON, A.J. COFER, C.N., GELFAND, S. (1956). Reasoning as an associative process: II "Direction in problem solving as a function of prior reinforcement of relevant responses. Psychological reports, 2, 501-7.

LAZARUS, A.A. (1960). The alimination of Children's phobias by deconditioning. In. H.J. Eysink (Ed.). Behavior therapy and neuroses. London: Perjamon.

LEFKOWITZ, M.M., BLAKE, R.R. et MOUTON, J.S. (1955). Status factors in pedestrian violation of traffic signals. Journal of abnormal and social psychology, 51, 704-06.

LOTT, A.M. and LOTT, B.E. (1960). The formation of positive attitudes toward group members. Journal of abnormal and social psychology, 61, 297-300.

LOTT, A.J. et LOTT, B.E. (1969). Liked and disliked persons as reinforcing stimuli. Journal of personality and social psychology, 11, 129-37.

NUTHMANN, A.M. (1957). Conditioning of a response class on a personality list. Journal of abnormal and social psychology. 1957, 54, 19-23.

PANDEY, J. et GRIFFITT, W. (1974). Attraction and helping. Bulletin of psychonomic science, 3, 123-24.

PORIER, G.W. et LOTT, A.J. (1967). Galvanic skin responses and prejudice. Journal of personality and social psychology, 5, 253-59.

RANKIN, R.E. et CAMPBELL, D.T. (1955). Galvanic skin responses to Negro and white experimenters. Journal of abnormal and social psychology, 51, 30-33.

STAATS, A.W. (1964). Human learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STAATS, A.W. (1967). An outline of an integrated theory and of attitude formation and function. In M. Fishbein (Ed.), Readings an attitude theory and measurement.

STAATS, A.W. (1968a). Learning, language and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STAATS, A.W. (1968b). Social behaviorism and human motivation: principles of the attitude-reinforcer-discrimination system. In A.G. Greenwald, T.C. Brock, and T.M. Ostrom (Ed.), Psychological foundations of attitudes. New York: Academic Press.

STAATS, A.W. (1970). Social behaviorism, human motivation, and the conditioning therapies. In B.A. Maher (Ed.), Progress in experimental personality research. New York: Academic Press.

STAATS, A.W. (1971). Child learning, intelligence, and personality. New York: Harper and Row.

STAATS, A.W. (1975). Social behaviorism. Homewood, III.: Dorsey Press.

STAATS, A.W. et HIGA, W.R. (1970). Effects of affect-loaded on interpersonal attitudes across ethnic groups. Document inédit.

STAATS, A.W., HIGA, W.R. et REID, I.E. (1970). Names as reinforcers: the social value of verbal stimuli. Technical report No. 9, University of Hawaii, Contract No. 00014-67-C-0387-0007, Office of Naval Research.

STAATS, A.W., and STAATS, C.K. (1958). Attitudes established by classical conditioning. Journal of abnormal and social psychology, 57, 37-40.

STAATS, A.W., and STAATS, C.K. (1959). Effect of the number of trials on the language conditioning of meaning. Journal of general psychology, 61, 211-23.

STTATS, A.W., STAATS, CK. and CRAWFORD, H.L. (1962). First-order conditioning of meaning and the parallel conditionning of a G.S.R. Journal of general psychology, 67, 159-67.

STAATS, A.W. STAATS, C.K. and HEARD, W.C. (1959). Language conditioning of meaning to meaning using a semantic generalization paradigm. Journal of experimental psychology, 1959, 57, 187-92.

STTATS, A.W. STAATS, CK. and HEARD, W.C. (1960). Attitude development and ratio of reinforcement. Sociometry, 23, 338-50.

WESTIE, F.R. et DEFLEUR, M.L. (1959) Autonomic responses and their relationship to race attitudes. Journal of abnormal and social psychology, 58, 340-47.

WHITE, C.T., and SCHLOSSBERG, H. (1952). Degree of conditioning of the G.S.R. as a function of the period of delay. Journal of experimental psychology, 43, 357-62.